



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE  
A UNIVERSIDADE**

**MARIANNA LUIZA ALVES SOARES SANTOS**

**ITINERÁRIOS UNIVERSITÁRIOS:  
A PERMANÊNCIA DE MÃES TRABALHADORAS NOS  
BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA**

Salvador  
2014



**MARIANNA LUIZA ALVES SOARES SANTOS**

**ITINERÁRIOS UNIVERSITÁRIOS:  
A PERMANÊNCIA DE MÃES TRABALHADORAS NOS  
BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadores: Profa. Dra. Sônia Maria Rocha  
Sampaio (IHAC/UFBA)  
Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos  
Santos (UFRB/ UFBA)

Salvador  
2014

Ficha Catalográfica: Fábio Andrade Gomes - CRB-5/1513

S231i Santos, Marianna Luiza Alves Soares  
Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia / Marianna Luiza Alves Soares Santos. – Salvador, 2014.  
131f. : il. ; 22 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio Georgina.  
Coorientadora: Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, 2013.

1. Estudantes universitários. 2. Educação superior. 3. Universidade Federal da Bahia. I. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade. II. Título.

CDD: 378.8142

**MARIANNA LUIZA ALVES SOARES SANTOS**

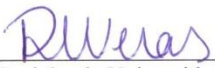
**ITINERÁRIOS UNIVERSITÁRIOS:  
A PERMANÊNCIA DE MÃES TRABALHADORAS NOS BACHARELADOS  
INTERDISCIPLINARES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.**


Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 03 de fevereiro de 2014.

**Banca examinadora**

Dyane Brito Reis Santos   
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).  
UFRB

Renata Meira Veras   
Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).  
UFBA

Rosana Rodrigues Heringer   
Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.  
UFRJ



## AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior que rege o universo, gratidão por ter me acompanhado durante a realização deste trabalho, por ter me cuidado em muitos níveis, fortalecendo a minha fé e me enviando anjos nos momentos mais difíceis.

Às minhas orientadoras queridas, Sônia e Gina, pelo acolhimento, pela amizade, pelas críticas, por me exigirem sempre mais e, especialmente, por terem criado um caminho de afeto dentro da universidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado que financiou esta pesquisa.

Ao Observatório da Vida Estudantil (OVE), grupo de pesquisa que me acolheu e me ensinou a fazer pesquisa implicada com rigor metodológico.

Ao Programa de Orientação Acadêmica (POA), espaço existencial onde tudo isso começou.

Às minhas entrevistadas, obrigada por terem compartilhado comigo suas histórias, sem as quais esse trabalho não teria sido possível.

Aos meus amigos do EISU, Aninha, Cora e Jeilson, pela entrega a um laço que extrapolou os muros da UFBA e fez casa no meu coração.

Ao meu pai, Joaquim, por ter me escolhido como filha.

À minha mãe, Sélia, pelo suporte material e emocional, e acima de tudo, por acreditar e me amar incondicionalmente.

Aos amigos de longe que se fizeram tão perto, Cleilton, Kel e Tony, obrigada por compreenderem as ausências nessa minha busca de ir além.

À Carla, Van e Tai, por terem não só me acompanhado nesse itinerário universitário, mas, sobretudo por terem me ajudado a reposicionar o lugar das quedas na minha existência.

À Letícia, Aninha e Cora pelas leituras cuidadosas: gratidão.





“Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia ‘prescrita’ de seu desenvolvimento nem um modelo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam ‘humanidade’ ou ‘ser plenamente humano’”. (LARROSA, 2010, p. 12)



SANTOS, Marianna Luiza Alves Soares. **Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia.** 131 p. il. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

Este trabalho explora dois fenômenos que sofreram importantes mudanças neste início de século: o ensino superior e a presença feminina no espaço público. Desde o ano 2000, o Brasil expande, inova e busca a democratização deste nível de ensino, o que permitiu que perfis estudantis antes excluídos tivessem acesso à educação superior tornando mais heterogênea a sua população. Esse contexto amplia as possibilidades não só para todas as mulheres, que já eram maioria em todos os níveis no ensino desde o século XX, mas estimula o acesso daquelas que, longe de se dedicarem exclusivamente à vida estudantil, conciliam este papel com maternidade e trabalho. Contudo, a entrada no ensino superior não é garantia de permanência e finalização dos estudos. A teoria da afiliação ensina que o primeiro desafio do ingressante é deslocar-se da posição de estrangeiro para aquela de membro que aprendeu o ofício de estudante, em um processo contínuo de estranhamento, aprendizagem e afiliação. É preciso ainda ocupar-se de outras demandas que surgem pelo caminho e que, para mulheres que além de estudantes, têm filhos e trabalham, são altamente exigentes requerendo a criação de estratégias para a finalização da formação escolhida. Verificar como aconteceram esses percursos e as metodologias que esse perfil de mulheres emprega durante sua permanência nos Bacharelados Interdisciplinares (BI), foi o objetivo desta pesquisa. O referencial teórico utilizado foi a etnometodologia, abordagem do social que vê na interação e na vida cotidiana as chaves para entender o mundo das pessoas. A pesquisa foi construída à luz da pesquisa-ação e da etnografia, de forma implicada e, como métodos de produção de dados, foram utilizadas a observação participante e entrevistas. As interlocutoras da pesquisa foram quatro estudantes que eram mães e trabalhavam, todas cursando os bacharelados, sediados no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof<sup>o</sup>. Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A análise dos relatos demonstrou que os percursos estudantis não são vividos como trajetórias lineares, eles acontecem mais como itinerários, caminhos repletos de bifurcações, avanços, paradas e recomeços. Com vistas a conciliar estudo, família e trabalho, as estudantes precisaram manejar constantemente aspectos subjetivos, familiares e sociais. Nesse caminho, elas criam etnométodos para dar conta de todas as exigências e sua urgência em finalizar a graduação. O fato da UFBA ser uma universidade pública e, portanto, gratuita, foi fundamental para as estudantes, que, entretanto acessaram muito pouco as políticas de permanência disponíveis. Foram necessárias interrupções ao longo do percurso, ficando evidente o desgaste físico dessas mulheres em função do seu triplo envolvimento: filhos, estudo e trabalho. Suas narrativas evidenciaram a incapacidade das políticas de permanência de atender a diferentes perfis de estudantes e a falta de suporte em políticas públicas para cuidar dos filhos pequenos. A inovação trazida pelos BI, ao inaugurar o regime de ciclos na UFBA, também influenciou esses itinerários, sendo alvo de constantes dúvidas e indagações.

**Palavras-chave:** Educação superior. Gênero e Educação. Permanência. Etnometodologia. Afiliação.



SANTOS, Marianna Luiza Alves Soares. **University Itineraries: permanency of mothers workers at the Bacharelados Interdisciplinares of the Federal University of Bahia.** 131 p. ill. 2014. Master Dissertation - Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

### ABSTRACT

This work explores two issues which have suffered huge changes in this beginning of century: higher education and the increase of women in public spaces. Since the year 2000, Brazil expands, innovates and searches to democratize this level of education, what has permitted students who were excluded to access higher education, making its population more heterogeneous. This context enlarges possibilities not only for all types of women, who were already the majority of students in all levels of education since the twentieth century, but stimulates the access of those that conciliate this role with maternity and work. Nevertheless, to access higher education isn't a guarantee to finish studying, the affiliation theory teaches that the first challenge of an entrant is to shift from the foreign position to the member one that has already learned the student job, in a continuous process of estrangement, learning and affiliation. It's also necessary to deal with other demands that arise through the path and that, for female students who are also mothers and workers, are extremely exigent, what requires the invention of strategies to finish the chosen graduation. To verify how these courses happen and the methodologies that these kinds of student employ during their staying at the Bacharelado Interdisciplinar (BI) was the aim of this research. The theoretical framework used was ethnomethodology, a social approach that sees interaction and everyday life as keys to understand the word of people. The research was carried out by action- research and ethnography contributions, in an implicated way and as methods to produce the data were used participant observation and interviews. Four women students, who have children and work, at Bacharelado Interdisciplinar courses of UFBA were interviewed. The analyze of the stories demonstrated that students courses aren't lived as linear trajectories, they happen as itineraries, paths full of bifurcations, advancements, pauses and resumptions. To conciliate study, family and work, the students needed to constantly handle subjective, familiar and social aspects. Therefore, they created ethnomethods to deal with all exigencies and their urgency to finish graduation. The fact of UFBA being a public and unpaid university was fundamental for them, even though they accessed very little its permanence policies available. It was necessary to do some stops along the way, an evidence of their physical exhaustion due to their triple involvement. Their narratives evidence incapacity of the public policies to respond necessities brought by a different profile of students and the lack of institutional support to take care of their young children. The innovation introduced by the BI has also influenced these itineraries, being an object of frequently doubts and insecurity.

**Keywords:** Higher education. Gender and Education. Permanency Policies. Ethnomethodology. Affiliation.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BI	Bacharelados Interdisciplinares
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPL	Curso de Progressão Linear
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DTE	Desenvolvimento Tecnológico Empresarial
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GD	Doutorado
GM	Mestrado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Nenu	Núcleo de Estudantes Negros Universitários
ONU	Organização das Nações Unidas
OVE	Observatório da Vida Estudantil
PD	Pós-Doutorado
PNAD	Pesquisa Nacional de Domicílio
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNPD	Programa Nacional de Pós-Doutorado Institucional
POA	Programa de Orientação Acadêmica
PPGEISU	Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
PQ	Produção em Pesquisa
Proae	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saju	Serviço de Apoio Jurídico da UFBA
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília



## **LISTA DE QUADROS**

1 Perfil sociodemográfico das entrevistadas

83



## LISTA DE GRÁFICOS

1	Número de bolsas (país e exterior) segundo modalidade e sexo do bolsista 2001(%)	58
2	Número de bolsas (país e exterior) segundo modalidade e sexo do bolsista 2012(%)	58
3	Número de bolsas PQ por categoria e sexo do bolsista – 2001 (%)	59
4	Número de bolsas PQ por categoria e sexo do bolsista – 2012 (%)	60
5	Número de bolsas - ano (Brasil e Exterior) por grande área segundo o sexo do bolsista – 2001 -2012 (%)	61



## **LISTA DE FIGURAS**

1	Estrutura Curricular dos BI	37
2	Estrutura Curricular dos BI, por etapa de formação.	38



## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	25
2	<b>MIRANDO TRANSFORMAÇÕES: O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA ATUALIDADE</b>	31
2.1	O ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA	31
2.2	INOVAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES E O PERFIL DOS SEUS ESTUDANTES	36
2.3	PARA ALÉM DO ACESSO: OS ESTUDOS DA VIDA ESTUDANTIL E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA	44
3	<b>AS MULHERES NA EDUCAÇÃO E NO MUNDO DO TRABALHO: IMPASSES, VITÓRIAS E DESAFIOS</b>	51
4	<b>O CAMINHO TRILHADO</b>	67
4.1	A ESCOLHA METODOLÓGICA: A ETNOMETODOLOGIA E A PEDAGOGIA DA AFILIAÇÃO	67
4.2	A ETNOGRAFIA	74
4.3	A ENTRADA NO CAMPO: O Programa de Orientação Acadêmica (POA)	75
4.4	AS ENTREVISTAS	79
5	<b>OS ITINERÁRIOS UNIVERSITÁRIOS</b>	85
5.1	ALICE	86
5.2	INÊS	88
5.3	CAROLINA	91
5.4	LUCY	95
5.5	AFILIAÇÕES	99
5.6	OS ETNOMÉTODOS PARA A PERMANÊNCIA	104
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	111
	<b>REFERÊNCIAS</b>	115
	<b>APÊNDICES</b>	121





## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa aqui apresentado faz parte de um conjunto de estudos que vêm sendo realizados no Brasil, em período recente, sobre a educação superior e foi construído a partir da minha vivência como estudante da primeira turma de um curso de mestrado interdisciplinar focado em pesquisar diferentes aspectos da instituição universitária. Além disso, minha participação no grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) deu suporte à minha escolha do tema. No campo da pesquisa, os Bacharelados Interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), elegi estudar a presença de mulheres matriculadas nesses cursos que trabalham e têm filhos, fenômeno razoavelmente recente nos espaços de educação superior públicos. Minha preocupação foi entender como se dá sua permanência, área de pesquisa que tem ganhado a atenção de estudos tanto educacionais como sociológicos.

Esse estudo é interdisciplinar desde a sua formulação, não apenas por ser abrigado em um programa que propõe acesso e interlocução a diferentes fontes de conhecimento, métodos de pesquisa e conceitos, mas também porque, embora com formação em Psicologia, foi nos estudos sociológicos e antropológicos, especialmente aqueles do campo da sociologia da educação, que encontrei mais contribuições para pensar a temática proposta. O interesse por essa matéria, e contato com tais abordagens, surgiu a partir da minha vivência no OVE que, entre outras questões, estuda a diversidade dos itinerários estudantis na universidade, com interesse especial no acesso e na permanência de segmentos que, historicamente, não predominavam no ensino superior. A escolha metodológica do grupo é, prioritariamente, por estudos qualitativos, que deem visibilidade aos sujeitos, prezando pela imersão profunda do pesquisador no campo de pesquisa.

Foi no aporte teórico-metodológico desse grupo que me reconheci implicada no meu trabalho, afinal eu sou, como as minhas interlocutoras, uma estudante do sexo feminino, que ao retornar à universidade após três anos<sup>1</sup>, passei pelo processo de novo estranhamento, novas aprendizagens e afiliações. Nesse sentido, as noções de implicação e autorização, do psicossociólogo francês Jacques Ardoino, foram fundamentais e determinaram a utilização da primeira pessoa do singular para relatar essa pesquisa. Ardoino (2000) afirma que a forma reflexiva, “se autorizar”, é a capacidade, conquistada ao longo da vida, tanto como resultado

---

<sup>1</sup> Concluí a minha graduação em Psicologia nesta universidade no ano de 2008 e ingressei no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) em 2011.

do trabalho educacional, quanto das experiências próprias de cada sujeito, para “fazer de si mesmo seu próprio autor”<sup>2</sup>, ou seja, de decidir os meios, que dependem efetivamente de nós, como os princípios que regem a nossa existência. Fazendo eco a tal afirmação, eu, que vivi, durante a minha formação universitária, intensos debates sobre o tema da neutralidade do pesquisador e vi a maioria das pesquisas psicológicas sendo descritas pela impessoalidade do pronome “nós”, precisei passar por uma longa transformação que incluiu uma crítica acerca dos paradigmas dominantes da ciência e da produção do conhecimento e, pela valorização das minhas experiências pessoais, chegar ao óbvio: assumir, na escrita, a minha autoria deste trabalho.

Para Ardoino (2000), escrever um trabalho implicado exige ultrapassar o paradigma da neutralidade e da objetividade, inalcançáveis nas Ciências Sociais, para reconhecer que a subjetividade está sempre presente afinal nossas práticas são constituídas por um tecido de interações intersubjetivas. Este autor afirma também que a implicação não é escolha, não é um processo voluntário como o engajamento, ela é constituída por nossos vínculos, aquilo que enraíza a nossa existência. Sendo oposta à explicação supera a visão do conhecimento como espaço de relações lineares, sucessivas e mensuráveis de causalidade. A implicação é voltar-se para si, em uma perspectiva temporal, pensando a sua história, o vivido e a memória (ARDOINO, 2000).

Para proceder com esse tipo de investigação, utilizei o aporte teórico-metodológico da pesquisa-ação e da etnometodologia, campos das ciências sociais que reconhecem o registro histórico e temporal, de processo, e tomam a interação como o próprio objeto do conhecimento. A etnometodologia, abordagem do social que surge a partir dos estudos da Escola de Chicago, na metade do século XX, preconiza o estudo da vida cotidiana para compreender como os indivíduos constroem e dão sentido ao mundo que os cerca. Essa teoria sociológica advoga que é a partir da descrição e da observação das atividades mais simples do dia a dia, que o mundo do sujeito se torna disponível, inteligível. Um dos seus principais teóricos, e que centra os seus estudos na vida estudantil, é o sociólogo francês Alain Coulon (2008), que em sua pedagogia da afiliação defende que o ingresso no ensino superior demanda ao estudante uma passagem: ele deve abandonar a posição de estrangeiro para ganhar a de membro desse novo mundo, por um processo denominado afiliação.

É a partir da compreensão de que a entrada no ensino superior é apenas o início de um processo de reconhecimento, aprendizagens e vinculações a esse novo lugar que, se bem sucedido, resultará na afiliação e no novo estatuto de membro para o recém-ingresso que o

---

<sup>2</sup> Tradução minha. No original: “... de se faire soi-même son propre auteur” (ARDOINO, 2000, p. 200).

trabalho aqui apresentado parte. Utilizando essa ideia e analisando a situação atual da educação superior brasileira que vive um momento de ampliação, com maior oferta de vagas, cursos noturnos e interiorização, vejo nessas ações apenas o princípio de um longo caminho a ser trilhado, que busca resultar no incremento das taxas de conclusão dos cursos universitários. Mas, para que isso aconteça, é preciso garantir a permanência dos estudantes na universidade. Pela literatura revisada e o acompanhamento das mudanças no âmbito da assistência estudantil, o que se percebe é que esta é uma tarefa urgente do Estado e das universidades brasileiras: oferecer condições para que os percursos universitários dos novos ingressantes sejam trilhados de forma bem sucedida. Nesse sentido, além dos estudos do OVE, dois trabalhos foram importantes para o desenho dessa pesquisa: o de Zago (2006) e o de Santos (2009), que demonstram alguns dos impasses vividos por estudantes de poucos recursos. Mesmo quando inseridos em projetos de permanência, essas ações não sanavam todas as necessidades que se colocavam para realizar com sucesso as tarefas e exigências da vida estudantil. Outro ponto de relevo nesses trabalhos é a apresentação das estratégias utilizadas por estudantes para continuarem na universidade.

O meu campo de pesquisa, os BI da UFBA, é um espaço de novidade nesta universidade, por isso, há uma seção no trabalho que justifica a sua existência, detalha a sua formulação, relata a expectativa de perfil do ingresso e do egresso, explica a sua estrutura e apresenta alguns dados do perfil do estudante desses novos cursos. Como recomenda a abordagem etnometodológica e a etnografia, a imersão no campo da pesquisa foi fundamental para entender os sentidos que os sujeitos constroem sobre seu cotidiano na universidade, especialmente sobre como vivenciam esse novo formato de curso. Assim, entender a proposta dos BI foi o objetivo primeiro desse estudo. A originalidade e novidade dessa modalidade de graduação despertou o meu interesse sobre as considerações e percepções das estudantes sobre os bacharelados, portanto, apesar de não ter sido esse o objetivo principal, acredito que os resultados encontrados poderão auxiliar o processo de sua avaliação.

Escolhi estudar mulheres em tripla jornada, por considerar o incremento feminino no espaço público, especialmente no mundo do trabalho e da educação, um aspecto desafiante: ao mesmo tempo em que os índices apontam para esse aumento de sua participação nesses espaços, não enxergo a ampliação na mesma medida de estruturas que deem suporte às suas incursões fora do ambiente doméstico. O trabalho realizado por Urpia (2009) com jovens estudantes que tornaram-se mães nesta universidade, já revelava tanto as dificuldades advindas da tarefa de conciliar vida estudantil e maternidade, quanto aquelas ligadas ao momento vivido pela Creche da UFBA. Quatro anos após essa pesquisa, ainda não percebo

avanços que tornem esta realidade mais fácil. Reconhecendo que, nós mulheres, continuamos a ocupar o lugar de maior responsabilidade pelo bem estar familiar, cuidado dos filhos e das tarefas de casa, e que somos cada vez mais exigidas, tanto em termos profissionais, como de escolarização, é que surgiu a questão que norteou esta pesquisa: como realizar todas essas tarefas de forma satisfatória? Para chegar até o tema, apresentarei uma breve contextualização sobre a temática da instrução feminina no Brasil e um panorama atual sobre a condição feminina.

As escolhas metodológicas se organizaram e fixaram na medida em que os objetivos do estudo foram sendo mais bem trabalhados até eu chegar à sua definição final. Inicialmente, como integrante do OVE, fui observadora-participante em uma pesquisa-ação existencial<sup>3</sup>, cujo objetivo era formular um modelo de orientação acadêmica para os BI. O Programa de Orientação Acadêmica (POA) foi para mim uma experiência<sup>4</sup> de formação como define Snoeckx (2011), um lugar que me ensinou a atitude reflexiva, através da postura de apropriação da experiência, só possível a partir da tomada de consciência da relação com o real e comigo mesma. Atribuo esse ganho à perspectiva metodológica adotada, a pesquisa-ação existencial de Renè Barbier, e ao contato com os estudantes dos BI. Foi nesse espaço que tomei consciência de que eu também passava por um novo processo de afiliação à universidade, e onde se deu a articulação teoria e prática, tanto sobre as questões da abordagem metodológica, quanto acerca dos estudos da vida estudantil e do ensino superior brasileiro. Os aspectos formais do POA serão explicitados no segundo capítulo, já no quarto capítulo descrevo a minha experiência e com mais detalhe as contribuições dela para este trabalho.

Após ter conseguido delinear o objetivo do estudo, foram realizadas duas etapas de entrevistas compreensivas, para acessar, em profundidade, o tema desta pesquisa, com quatro estudantes do sexo feminino que aceitaram participar e disponibilizar seus depoimentos e considerações. Posteriormente, as entrevistas foram analisadas para extrair os significados das narrativas e formular categorias que as representassem. Com a descrição de um breve perfil das entrevistadas, são apresentadas a análise e a interpretação dos dados que me pareceram pertinentes.

Por fim, nas considerações finais são elencados os questionamentos que surgiram ao longo do trabalho, mas também das últimas leituras e notícias que não puderam fazer parte da

---

<sup>3</sup> A pesquisa-ação existencial é uma modalidade de pesquisa-ação pensada por René Barbier, ela é apresentada no quinto capítulo deste trabalho.

<sup>4</sup> Experiência aqui no sentido dado por Bondía (2002, p.21), não como aquilo que “se passa... que acontece... que toca... [mas] como aquilo que ... nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

sua definição original e apontadas sugestões de temas futuros que possam aprofundar as indagações que não pude responder.



## 2 MIRANDO TRANSFORMAÇÕES: O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA ATUALIDADE

### 2.1 O ENSINO SUPERIOR E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A história da universidade é complexa e caminha lado a lado com transformações geográficas e políticas ocorridas em todo o mundo. Apesar da primeira universidade, como a conhecemos hoje, ter sido criada na Europa há aproximadamente mil anos, é sabida a existência de outros centros de conhecimento anteriores a ela no Oriente, como a hoje denominada Universidade al-Qarawiyyin<sup>5</sup>, fundada em Fez, no Marrocos, por uma mulher, em 859. Uma instituição nascida com a missão de guardar e proteger os valores da civilização, após crises e reformas, assume como compromisso primordial a responsabilidade pela produção do conhecimento. Já no pós-segunda guerra mundial, com a ascensão dos Estados Unidos como potência internacional, a universidade toma para si a responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento econômico e social, através da inovação tecnológica, e promover mudança social e cultural. Atualmente, passa por novos desafios, como promover a mobilidade acadêmica, a abertura à cooperação e colaboração internacionais (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Em termos de organização curricular e de gestão da universidade predominam no mundo contemporâneo dois modelos de educação superior, o norte-americano e o europeu. O modelo norte-americano prevalece também no continente asiático e na Oceania, e sua arquitetura curricular compreende dois ciclos, um primeiro formado pelos *Colleges*, que duram quatro anos, englobam conteúdos gerais e básicos, de caráter não profissional. Após esta etapa, os estudantes recebem títulos universitários de bacharéis em Ciências, Artes ou Humanidades, com um *Major* na área principal de concentração dos estudos, ou um *Minor* em uma área complementar. Apesar dessa etapa ser terminal, ela é pré-requisito para a entrada no segundo ciclo, de formação profissional, o *Master* ou *Doctor*. Na Europa, é implantado a partir de 1999, o Modelo Unificado Europeu, através do Processo de Bolonha, com o intuito de uniformizar os sistemas de formação universitária da União Europeia até então diferentes entre os países. Dentre as várias ações, salienta-se a criação de programas de mobilidade acadêmica internacional, a padronização e compartilhamento de créditos

---

<sup>5</sup> O nome da universidade refere-se à comunidade, localizada em Fez no Marrocos, que abrigava os migrantes da cidade natal da sua fundadora, Quairawan ou Kairauan, localizada na Tunísia. Informação disponível no sítio eletrônico: <<http://muslimheritage.com/topics/default.cfm?ArticleID=447>>. Acesso em 15 dez. 2013.

acadêmicos, e a adoção de uma estrutura curricular comum composta por três ciclos. O primeiro ciclo, similar ao *College* americano, é uma etapa de formação inicial, com conteúdos gerais e básicos, que dura aproximadamente três anos e é terminal. O segundo ciclo é constituído por cursos profissionalizantes, através dos mestrados profissionais e acadêmicos, etapa prévia para o terceiro ciclo que são os doutorados de pesquisa (UFBA, 2008).

Trow (2000) localiza a temática expansão do acesso e suas consequências como central na história das universidades, desde a Segunda Guerra Mundial, tanto nos Estados Unidos, quanto na Europa. Para ele, a expansão é uma resposta à maior demanda por educação requerida pelas profissões das sociedades modernas, e tem sido marcada pelo grande número de estudantes não tradicionais acessando esse nível de ensino. De acordo com o autor (TROW, 2000), estes estudantes são pessoas maduras, empregadas, que frequentam a universidade em tempo parcial, e buscam por emprego nas crescentes semi-profissões e indústrias de serviços baseadas no conhecimento. O objetivo principal delas é aprender habilidades e conhecimentos úteis, em detrimento de pertencer a uma elite cultural.

O autor (TROW, 2000) afirma também que são diversos os problemas que as universidades têm enfrentado atualmente, muitos decorrentes da massificação do ingresso, como o subfinanciamento e dificuldades na qualidade do ensino e da pesquisa. Há ainda o declínio do nível cultural, de conhecimento e alfabetização dos ingressantes na educação superior, além dos desafios da comercialização da pesquisa e do ensino, e o questionamento de como manter a integridade e autonomia das universidades nesse contexto. Ele enxerga ainda outros desafios para as estruturas tradicionais da educação superior, como a nova concepção de acesso universal que o desenvolvimento da tecnologia da informação pode trazer, através da aprendizagem online ao longo da vida.

Para Santos e Almeida Filho (2008) a universidade é um bem público, por seu papel de ligação entre presente e futuro, através da produção de conhecimentos e formação, além de ser um espaço privilegiado de discussão crítica e aberta. Apesar da sua legitimidade social, o autor relata que a instituição vem sofrendo ameaças internas e externas. Internamente, sofre com a marginalização devido ao seu elitismo e corporativismo, além da incapacidade de se auto-questionar. Externamente, há a mercantilização que o mercado universitário transnacionalizado está vivendo, e a dificuldade da universidade pensar a longo prazo, uma das suas marcas distintivas. Os autores (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008) salientam que refletir sobre tais temáticas é uma estratégia para que a universidade não seja um terreno fértil para a concretização de uma lógica global mercantilista, e perceba que está



diretamente ligada ao projeto de país. Portanto, as reformas que nela acontecerem deverão ser na mesma direção daquelas que ocorrerem no Estado.

No Brasil, como resultado da política de Portugal, que impedia a oferta do ensino superior em suas colônias, a universidade chega tardiamente. O princípio do nosso ensino superior data do início do século XIX, a partir da fundação das primeiras escolas de formação superior no país. Antes, quem almejava obter um diploma superior deveria estudar na Universidade de Coimbra ou em outras universidades europeias. Naquela época, a atitude política da corte, influenciada pelo modelo francês bonapartista e pelas reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal em Portugal, optou por fundar escolas de formação profissional isoladas e não universidades, o que deixará um legado de fragmentação nesse nível de ensino até o presente (ALMEIDA FILHO, 2007). Há controvérsias e debates sobre o tema, mas Almeida Filho (2007) considera a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1937, a primeira universidade brasileira, visto que foi a primogênita criada com projeto acadêmico e institucional próprios, e não simplesmente como junção de faculdades isoladas. Durante o século XX surgem outras universidades no país através da reunião de faculdades já existentes, sob a administração única de um mesmo reitor, mantendo assim a tradição das escolas superiores isoladas e independentes (TEIXEIRA, 2005), o que influenciará significativamente no caráter fragmentado das universidades brasileiras.

Durante a maior parte do século XX, as universidades emergentes no Brasil seguiram o modelo europeu, especialmente o da Universidade de Coimbra, em Portugal. É a Universidade de Brasília (UnB), nos anos de 1960, que sedia a chegada da universidade de pesquisa científico-tecnológica, com a direção de Anísio Teixeira. Dotado de ideias revolucionárias, este educador foi logo afastado do reitorado pela ditadura militar, mas deixou um legado de princípios inovadores para a nossa educação superior. Em 1967, foi formulada uma reforma universitária para modificar a estrutura acadêmica brasileira que copiava, de forma empobrecida, o sistema americano. Como encontrou resistência, e o momento político era conturbado, o resultado foi uma reforma incompleta, incorporando uma estrutura de gestão mista, com aspectos distorcidos do sistema franco-alemão e do anglo-saxão, repleta de incongruências e idiosincrasias não compartilhadas com outros modelos universitários no mundo (ALMEIDA FILHO, 2007).

Almeida Filho (2007) é enfático na crítica ao paradigma de ensino superior vigente no Brasil, resultado de um modelo de formação obsoleto, baseado nas universidades europeias do século XIX, e já superado por lá, além de reformas universitárias incompletas. Esses fatores culminaram em uma estrutura curricular confusa, com múltiplas titulações e vários

graus que não encontram equivalência em outros países do mundo. Até pouco tempo, a principal forma de ingresso no ensino superior era através do vestibular<sup>6</sup>, forma de seleção altamente excludente, que somada à baixa cobertura de oferta de vagas, gerou a elitização da educação universitária. Quando o estudante já está na graduação, encontra um “viés monodisciplinar” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.240), com currículos fechados, e uma grande distância e falta de comunicação entre a graduação e a pós-graduação.

Outra crítica de Almeida Filho (2007) é à manutenção do caráter fragmento da educação superior, ao priorizar a formação profissional, ou acadêmica especializada, em detrimento da educação geral. Não por acaso, em nosso país, o vocábulo “graduação” se confunde com “formação profissional”, evidenciando uma das consequências dessa arquitetura curricular. Essa realidade incita os estudantes a ingressar precocemente na universidade em busca de uma profissão, em prejuízo da procura por uma formação que vá além do interesse especializado, gerando uma escolha profissional imatura e, em sua maioria, graduando pessoas estritamente ligadas no âmbito de sua formação, incapazes de dialogar com outras áreas do conhecimento. Este autor nos lembra que essa forma de ingresso direto nas formações profissionais é resquício do modelo francês, sem que tenha sido incorporada na educação brasileira a qualidade da formação preparatória que é oferecida no *Lycée*. No caso americano, esse momento de formação geral é ofertado após o ingresso no ensino superior, nos *college*. No desenho da arquitetura curricular brasileira, essa instância preliminar da educação superior ficou perdida (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Os anos 1990 marcam um período de abertura do ensino superior ao investimento privado, gerando um grande incremento do número de instituições particulares, que, infelizmente, não foi acompanhado pela melhoria da qualidade de ensino ou a superação dos problemas acima apontados. Nos anos 2000, mais precisamente a partir do ano de 2005, o governo de Luis Inácio Lula da Silva cria grupos de trabalho para discutir mudanças na educação superior no país. Desde então, o Brasil passa por um processo de reformulações e ampliação em busca da democratização do acesso a esse nível de ensino. A partir do reconhecimento das universidades federais como estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro, assumido no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), é instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), através do Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007b).

---

<sup>6</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado pelo Ministério da Educação (MEC), nos últimos anos vem sendo adotado por muitas Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive públicas, como uma etapa ou a própria avaliação para ingresso nelas. A partir deste ano (2014) a UFBA adota o Enem como sua principal forma de seleção de ingressantes, substituindo o tradicional vestibular.

De acordo com o primeiro parágrafo do decreto, o principal objetivo do programa é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b). Dentre as suas principais diretrizes estão a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Cada universidade federal foi então convidada a apresentar projetos de reestruturação condizentes com os objetivos e parâmetros do Reuni, como uma das principais ações a este programa a UFBA criou os Bacharelados Interdisciplinares (BI), aspecto descrito na seção seguinte. Mas antes é preciso fazer um adendo à especificidade do caso da UFBA. Desde 2005, quando postulou a reeleição para o reitorado para o período 2006 a 2010, o Prof. Naomar de Almeida Filho<sup>7</sup> havia proposto em seu programa de trabalho a intenção de reformar a universidade, o que fora denominado de “Projeto UFBA Nova”, e posteriormente, após a abertura a debates nacionais, “Universidade Nova” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 262/263). O projeto buscava superar desafios e corrigir falhas, através da intervenção na arquitetura acadêmica e na estrutura curricular da universidade. Nesse sentido, a sua principal inovação era a implantação do regime de ciclos na UFBA, que traria diversos benefícios para a formação dos estudantes, além de tornar a sua estrutura curricular compatível com os modelos europeu e americano. O modelo seria composto por um primeiro ciclo de formação universitária geral, pré-requisito para a entrada nos ciclos seguintes, denominado de Bacharelados Interdisciplinares (BI); um segundo ciclo de formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas, e um terceiro ciclo de formação acadêmica, científica ou artística, de pós-graduação (ALMEIDA FILHO, 2007).

Este projeto é anterior ao Reuni, mas ao longo da fase em que estava sendo debatido internamente, acontece a chamada para que as universidades apresentem seus planos de reestruturação. Respondendo a esse edital, a UFBA elabora o seu plano incorporando elementos da sua proposta inicial. Um desses pontos é a criação do regime de ciclos, que teria o seu ingresso através dos BI, e substituiria o modelo arquitetônico vigente de entrada

---

<sup>7</sup> Naomar de Almeida Filho, é professor titular da UFBA, e foi seu reitor de 2002 a 2010.

direta nos cursos de formação profissional. No entanto, por diversos motivos, inclusive a resistência de setores internos da própria universidade, esta substituição não ocorreu, gerando a convivência dos dois modelos arquitetônicos (UFBA, 2007). Apesar de não serem descritas aqui, saliento que a proposta de inclusão da UFBA ao Reuni contempla muitas outras medidas de reestruturação, que após seis anos trouxe mudanças significativas, tanto na sua estrutura física, quanto no perfil dos seus estudantes. Para a finalidade deste trabalho, foco apenas na descrição dos BI, o meu campo de estudo, mas saliento que as transformações ocorridas na UFBA estão além dessa iniciativa.

## 2.2 INOVAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES E O PERFIL DOS SEUS ESTUDANTES

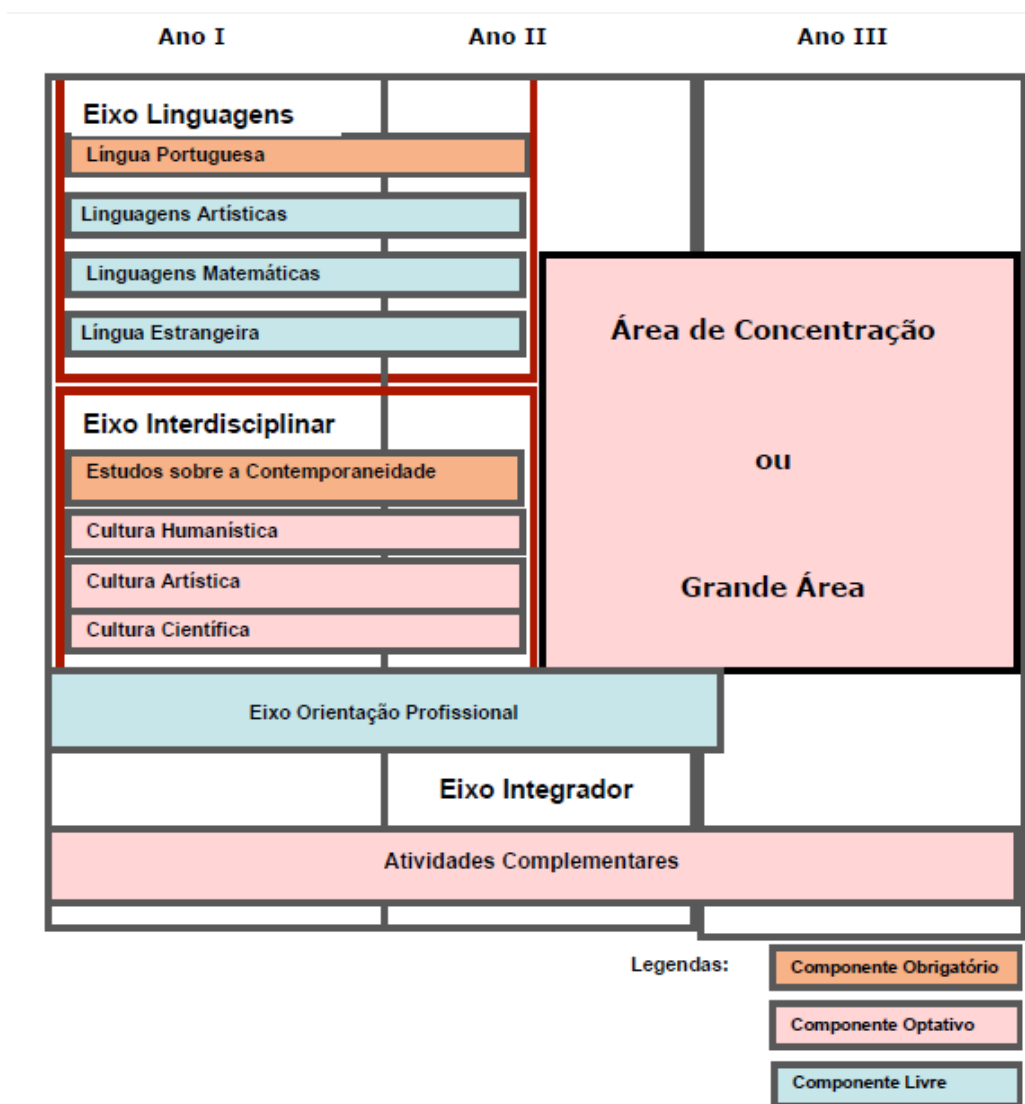
No seu projeto pedagógico (UFBA, 2008), os BI são apresentados como uma resposta aos desafios impostos pela nova conjuntura mundial, em que o conhecimento, antes concentrado nas universidades, é agora produzido em quantidades avassaladoras e com alto poder de disseminação na sociedade através dos meios de comunicação e das redes de informação. Como dito, a primeira proposta sobre a implantação do regime de ciclos, através dos BI, surge na UFBA como uma possibilidade de atualização da estrutura curricular universitária, o que poderia resultar em uma profunda transformação e superação de inúmeros desafios. Apesar de não ter sido possível implantá-lo em toda a sua potência transformadora de forma predominante nesta universidade, os princípios norteadores do projeto se mantiveram, como a flexibilidade, com vistas a romper a rigidez dos currículos; a autonomia do sujeito em face ao seu próprio processo de aprendizagem; a articulação entre os campos do saber; a atualização com vistas a garantir espaço para os avanços científicos, tecnológicos, artísticos ou em qualquer outra esfera do conhecimento e a inclusão das culturas artística, científica e humanística nos currículos.

A implantação dos BI se deu em 2009, com ampla discussão mas também com forte resistência de segmentos políticos da instituição, o que gerou a oferta de dois modelos curriculares na universidade: o tradicional, de ingresso direto em carreiras profissionais, e o de ciclos, a partir do ingresso nos BI. Essa nova forma de graduação tem a carga horária de 2400 horas, com duração prevista de três anos, a sua estrutura curricular comporta uma etapa de formação geral, outra de formação específica e um eixo integrador. É ofertado em quatro grandes áreas do conhecimento – Artes, Humanidades, Saúde e Ciência e Tecnologia. Consiste em uma formação com terminalidade própria, ou seja, após o seu fim o estudante

recebe um diploma de bacharel, mas também se configura como um ciclo inicial que pode ser seguido pelo ingresso em outro curso de formação profissional, ou na pós-graduação.

As figuras 1 e 2, extraídas do Projeto Pedagógico dos BI (UFBA, 2008), ilustram a sua estrutura curricular:

Figura 1 – Estrutura Curricular dos BI



Fonte: UFBA, 2008.

Figura 2 – Estrutura curricular dos BI, por etapa de formação.

ETAPA	EIXO	MÓDULO	COMPONENTE CURRICULAR	C.H.	
FORMAÇÃO GERAL	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Poder e Diversidade	68	
			Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	68	
			Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos	68	
		Língua Estrangeira	Inglês/Francês/Espanhol/Alemão/Italiano	livre	
		Linguagens Matemáticas	(elenco de disciplinas)	livre	
		Linguagens Artísticas	Obrigatória p/ Artes e facultativa p/ as demais áreas.	livre	
	INTER-DISCIPLINAR	Estudos sobre a Contemporaneidade	Dois componentes de 68 h	136	
		Formação nas Três Culturas	Cultura Artística Cultura Humanística Cultura Científica	238	
	SUBTOTAL DE FORMAÇÃO GERAL			Mínimo: 500 horas	
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA	EIXO ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	Oficinas de orientação de carreiras e/ou apresentação de áreas		livre
Grande Área			Min.		
EIXO ESPECÍFICO		Área de Concentração		1.200	
EIXO INTEGRADOR			Atividades Complementares	100	
CARGA HORÁRIA TOTAL				2.400	

Fonte: UFBA, 2008.

Como podemos ver, as etapas de formação dos BI são estruturadas em Eixos, Módulos, Blocos e Componentes Curriculares. A primeira etapa, de formação geral, proporciona aos estudantes a criação de competências e habilidades que lhes possibilitem compreender a realidade natural, social e cultural de forma pertinente e crítica (UFBA, 2008). Esta etapa, com duração aproximada de 500 horas, é composta pelos Eixos de Linguagens e o Interdisciplinar. Dentro dos Eixos, há módulos obrigatórios e optativos, e os estudantes dos diferentes BI convivem entre si. Já a etapa de formação específica, busca aprofundar o estudante em um dado campo do saber, com carga horária mínima de 1200 horas, é composta pelos Eixos de Orientação Profissional e Específico (UFBA, 2008).

Os módulos “Língua Estrangeira”, “Linguagens Matemáticas” e “Linguagens Artísticas” não compreendem um elenco fixo de componentes curriculares que os estudantes

devam cursar. Por ocasião da implantação do curso e da elaboração do projeto pedagógico de cada um deles, decidiu-se que a formação nesses módulos era desejada, mas não obrigatória. Dessa forma, ficou subentendido que o estudante, ao longo do curso, teria oportunidade de cursar livremente componentes com características que atendessem aos objetivos desses módulos, passando-os à condição de optativos, sendo a escolha desses componentes uma decisão do aluno.

O Eixo Específico pode ser vivenciado de duas formas, a Grande Área e a Área de Concentração. A primeira, composta por no mínimo 400 horas, é a opção do estudante que quer se tornar um Bacharel Interdisciplinar em Artes, Humanidades, Saúde ou Ciência e Tecnologia. Para isso, além de cursar os componentes curriculares obrigatórios da área escolhida, ele deverá compor o restante da sua carga horária em componentes optativos dessas referidas áreas. Já a Área de Concentração<sup>8</sup>, é uma opção pelo aprofundamento em um tema de estudos específico dentro da área geral, por exemplo, a área de concentração em Estudos Coreográficos para os estudantes do BI em Artes, ou em Estudos Jurídicos para os alunos do BI em Humanidades. Ela pode ter uma função propedêutica para o ingresso em um curso profissional no futuro, mas essa não é uma obrigatoriedade. Há ainda um Eixo Integrador composto por Atividades Complementares, com a carga horária mínima de 360 horas, que articulam as duas etapas de formação, geral e específica, podendo inclusive ampliar a responsabilidade social e as competências relacionais dos estudantes. Na prática são atividades como a pesquisa, extensão, estágios, cursos livres, monitorias, disciplinas de graduação ou pós-graduação, etc. (UFBA, 2008).

Neste projeto, o Eixo Orientação Profissional aparecia como facultativo, formado por componentes curriculares que oferecem uma visão panorâmica sobre as diferentes áreas do conhecimento e profissões, na busca de orientar os estudantes na escolha da Área de Concentração, ou estudos posteriores. Há ainda a opção por oficinas de orientação e desenvolvimento de carreiras, para auxiliar o estudante no planejamento e desenvolvimento da sua possível carreira profissional.

Ao analisar as pré-noções que constituem a orientação acadêmica nos documentos institucionais dos BI da UFBA, Matos e Sampaio (2013), afirmam que essa proposta de orientação ainda está fortemente ligada à tradição disciplinar. No primeiro momento do projeto político pedagógico dos BI (UFBA, 2008), quando localizada no eixo específico, a ser

---

<sup>8</sup> Área de concentração são estruturas curriculares de formação específica, integradas à estrutura curricular dos BI, organizadas a partir de um conjunto de estudos que buscam a construção de um perfil acadêmico ou ocupacional que se esgote em si mesmo, podendo exercer a função propedêutica de etapa inicial de estudos posteriores, particularmente do segundo ciclo de cursos de regime de dois ciclos (UFBA, 2011a).

materializada através de componentes curriculares e oficinas de orientação, o foco é na profissionalização, no direcionamento do estudante ao mundo do trabalho. Já em 2010, surge uma proposta de implantação da orientação acadêmica (UFBA, 2010), com avanços no posicionamento institucional sobre a sua definição e objetivos, pois ao reconhecê-la, junto à tutoria, como ferramentas indispensáveis a uma formação de excelência, desloca o olhar, antes centrado na preocupação estrita com a carreira profissional, para uma perspectiva mais próxima da pedagogia da afiliação discutida por Coulon (2008) e pelos estudos do OVE. Somado a isso, surge a expectativa da orientação como um fator positivo para a permanência do estudante na universidade, visto que o suporte do professor tutor pode minimizar dificuldades pedagógicas e profissionais (UFBA, 2010).

Para Matos e Sampaio (2013), nesse momento a orientação ganha um posicionamento transversal no currículo, através da sua execução como atividade complementar, cuja função é a integração de suas etapas, e fomenta a conexão com outras práticas pedagógicas.

A nova proposta de orientação (UFBA, 2010) tem por objetivo fornecer o acompanhamento ao estudante por um professor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), contemplando aspectos pedagógicos, de aconselhamento profissional, percurso curricular, orientações científica e intelectual, recomendações de leituras e de participação em eventos culturais, realização de estágios, entre outros. Assim, um professor do IHAC orientaria e acompanharia até trinta estudantes, durante todo o seu percurso universitário. Ele seria escolhido pelo estudante, preferencialmente no primeiro semestre de ingresso no BI, mas mudanças de orientador seriam possíveis após avaliação pelo colegiado do curso. A prática da orientação poderia ser realizada em grupo, individualmente, presencial ou mediada por computador. A carga horária do programa é de, no mínimo, duas horas mensais presenciais disponibilizadas pelo professor, que deverá registrar em formulário específico a presença dos alunos, a ser contabilizada como horas de atividade complementar e o espaço físico para a atividade é o próprio IHAC (UFBA, 2010).

Matos e Sampaio (2013) enxergam a responsabilização do professor como condutor da orientação um aspecto problemático da proposta. Apesar das diretrizes apresentadas no documento mencionado, elas afirmam que provavelmente o professor praticará a orientação a partir da sua formação acadêmica, e poderá tanto aproximá-la das atividades de iniciação científica e extensão, como também, recorrer aos especialistas, como serviços de psicologia ou pedagogia. A questão é que, historicamente, o olhar desses profissionais está mais centrado nos aspectos emocionais problemáticos e de dificuldades de aprendizagem, do que na orientação como instrumento de afiliação, o que poderia levar a uma deformação arriscada da



proposta de orientação. Essas observações inquietantes provocam a investigação de outras formas possíveis de orientação. Nesse cenário, Sampaio (2011a) consegue o financiamento, através do Programa Nacional de Pós-Doutorado Institucional (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para uma pesquisa que toma a orientação acadêmica nos BI da UFBA, como seu objeto de estudo. Esta pesquisa vinculada ao PPGEISU e ao OVE financia um pós-doutorando durante três anos.

Dentre os muitos argumentos que justificam a relevância da pesquisa, há o fato de que, até aquele momento, as propostas de implantação da orientação acadêmica nos BI haviam sido abandonadas sem ser sequer avaliadas. Para além dessa dificuldade operacional, e da confusão conceitual com a orientação profissional e vocacional, o documento sistematiza uma nova e urgente demanda: o BI traz para dentro da universidade a tomada de decisão que antes era realizada fora dela, a escolha de que percurso seguir e de “*como*” realizá-lo (SAMPAIO, 2011a, p. 11). O projeto reconhecia ainda que a inovação pedagógica requerida pelos BI gera a prioridade de definir o perfil de seus estudantes, além do acompanhamento e avaliação dos seus resultados. Assim, para além da condução da orientação acadêmica e da formulação de um modelo para sua realização, um dos objetivos da pesquisa foi realizar uma série histórica (2011 – 2012 – 2013) do perfil dos novos estudantes dos bacharelados. Apesar da pesquisa ainda não ter sido concluída, visto que tem duração de três anos, importantes resultados já foram colhidos e divulgados. Dois deles são apresentados neste trabalho, a minha experiência como observadora – participante do grupo piloto de orientação acadêmica, que será apresentada no quinto capítulo, e os resultados da pesquisa de perfil.

Para Almeida Filho (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008) o perfil de alunos que desejam ingressar no BI deve ser mais aberto, com interesse em formação na cultura universitária e o desejo de vivenciar a educação para além da carreira profissional. A perspectiva é que o egresso seja um sujeito capaz de “realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido...”, podendo enfrentar as exigências do mundo do trabalho, em ocupações diversas que conjuguem competências e habilidades gerais e específicas (UFBA, 2008, p.24).

A primeira seleção do BI foi realizada no ano de 2009, ofertou 900 vagas que foram preenchidas através da primeira fase do tradicional vestibular da UFBA. Já no ano de 2010 o número de vagas foi ampliado para 1.300 e a forma de seleção de ingressantes passou a ser o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Até o ano de 2012, 4.800 vagas foram ofertadas

no total, disputadas por 26.366 pessoas, dando uma média de concorrência candidato/vaga em torno de 5,5<sup>9</sup>.

Desde 2010, tem sido realizada anualmente uma pesquisa sobre o perfil do ingressante nos BI, uma das ações do PNPd com o apoio do IHAC. Os resultados vêm apontando o estudante dos BI como um público diferenciado do até então predominante na UFBA. O estudo revela que, em 2012, a idade média dos alunos dos BI da UFBA era de 23 anos ou menos (55%), sendo que 13% dos entrevistados tinham mais de 32 anos. As mulheres são maioria dos ingressantes em todos os BI, presença que foi crescente durante os anos. Em 2010, elas eram 52% das ingressantes, em 2011 subiu para 53% e em 2012 chegou a 56% (UFBA, 2012). No entanto, a divisão de sexo por área dos cursos, descrita na literatura por autoras como Blay (2002) e Queiroz (2008), se mantém neste cenário, pois a concentração dos homens no curso de Ciência & Tecnologia é alta, eles totalizam 68% dos ingressantes, e inversamente a presença feminina no BI em Saúde chega a 2/3 das ingressantes.

Aproximadamente um quinto dos estudantes (16%) tem um ou mais filhos, sendo os alunos de Humanidades os que mais se enquadram nessa categoria. Mais da metade (52%) dos alunos ingressantes nos BI, entre os anos 2010 e 2012, estavam também trabalhando, prioritariamente em atividades remuneradas (99%), com uma carga horária de 40 horas semanais (55%). No ano de 2012, com a inserção da variável turno do BI no instrumento de pesquisa, verificou-se uma grande diferença nesse sentido entre os ingressantes, pois ao passo que 61% dos estudantes quem entram no noturno trabalham, apenas 22% dos ingressantes no diurno o fazem. Salta aos olhos a informação de que quase a totalidade (85%) dos respondentes acreditam que a atividade laboral não acarretará prejuízos ao desempenho acadêmico durante o curso (UFBA, 2012).

Em relação ao pertencimento étnico/racial, os ingressantes se auto-declararam na maioria pretos ou pardos, 84% em 2010, 78% em 2011 e 81% em 2012. A maior parte dos alunos é egressa de escola pública (2010: 58%; 2011: 60%; 2012: 59%) e um alto percentual já havia cursado outra faculdade antes do ingresso no BI (2010: 46%; 2011: 40%; 2012: 36%), tendo sido interrompida para metade dos estudantes (51%), completada para 34% e estar em andamento para outros 15%. Os principais motivos que levaram à interrupção do outro curso foram problemas financeiros (32%), incompatibilidade e/ou expectativas não atendidas (21%), opção por outro curso ou ter ingressado na UFBA (19%) e falta de tempo ou

---

<sup>9</sup> Informação disponível em:

<<http://www.ihac.ufba.br/portugues/wpcontent/uploads/2013/01/Ocupa%C3%A7%C3%A3oVagasAlunosIHAC2012-2.pdf>>. Acesso em 22 Ago. 2013.

incompatibilidade com o trabalho (11%). A questão renda familiar mensal foi outra categoria incorporada apenas em 2012 e revela que 62% dos ingressantes têm renda familiar de até 3 salários mínimos, 21% têm renda de três a cinco salários mínimos, 9% dos ingressantes estão na faixa de cinco a dez salários mínimos e apenas 8% possuem renda mensal acima de dez salários mínimos (UFBA, 2012).

A principal razão para a escolha do BI relatada por 46% dos ingressantes é a possibilidade de uma formação completa com mais chances de ingressar no mercado de trabalho, seguida por 35% que dizem da sua importância antes de ingressar num curso tradicional. A visão do BI como uma proposta inovadora, diferente e interessante foi escolhida por 21% dos ingressantes. Um quinto (20%) apresenta como razão principal a possibilidade do BI propiciar a formação profissional desejada, seguida pela suposição de que o ingresso seria mais fácil (18%) e por ser uma complementação à sua formação (11%)<sup>10</sup>. A principal pretensão dos ingressantes ao finalizar o BI é ingressar em um curso de progressão linear (2010: 67%; 2011: 74%; 2012: 95%), mas foi citada também a entrada em um curso de pós-graduação (40%), ingressar no mercado de trabalho (22%), realizar um concurso (19%). Essa relação é estabelecida para todos os cursos, mas há um leve destaque para os alunos de Saúde em relação ao item ingressar em um curso tradicional (Humanidades: 81,8%; Artes: 64,2%; C&T: 85,1%; Saúde: 92,1%). O curso almejado por aqueles que pretendem ingressar em um curso tradicional já era definido por 66% dos estudantes, sendo que, para os alunos de Humanidades, o curso mais desejado é Direito (2010: 55,6%; 2011: 58,7%; 2012: 57,3%), para os alunos de Saúde é Medicina (2010: 55,6%; 2011: 58,7% 2012: 74,7%). Os cursos de Artes e Ciência e Tecnologia apresentam distribuição mais uniforme entre os cursos pretendidos. Apenas o curso de Design foi citado durante os três anos para a área de Artes (2010: 20,5%; 2011: 17,4%; 2012: 20,2%), já para os calouros de Ciência e Tecnologia houve uma distribuição entre as Engenharias Ambiental, Elétrica, Civil, Química, Mecânica e da Computação, variando as percentagens durante os anos (UFBA, 2012).

A partir desta descrição do perfil do ingresso no BI podemos afirmar que esta modalidade de graduação apresenta um contexto de ingresso mais democrático à educação superior. O seu público é mais heterogêneo quando comparado ao tradicionalmente encontrado nos cursos de progressão linear da universidade. No aspecto de gênero, por

---

<sup>10</sup> Essa questão foi inserida no questionário apenas no ano de 2012, a partir das respostas abertas respondidas pelos alunos nos anos anteriores.

exemplo, além da presença feminina ser maior do que nos cursos lineares, aquelas que são ao mesmo tempo mães e trabalhadores, também estão mais presentes nos BI<sup>11</sup>.

### 2.3 PARA ALÉM DO ACESSO: OS ESTUDOS DA VIDA ESTUDANTIL E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA

A novidade da arquitetura curricular dos BI é apenas uma das formas que revelam as transformações do ensino superior brasileiro. A partir da entrada em cena das Políticas de Ações Afirmativas, o perfil do estudante ingresso se modifica radicalmente, o que pode ser visto no Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (FONAPRACE, 2011), que expõe um novo desenho da estudante brasileira<sup>12</sup>. Em relação à classe social houve uma leve diminuição das classes A e B, que representavam no ano de 2003/2004, 57,1% dos estudantes, e no ano de 2010 diminuíram para 56,4%, sendo os 43,7% de alunos restantes pertencentes às classes C, D e E. Outro dado importante que demonstra a mudança de perfil foi o aumento significativo de estudantes pretos, saindo do total de 5,9% em 2004 para 8,7% dos estudantes em 2011. Em relação à origem escolar, em 2011, 45% são oriundos de escolas públicas e a metade havia cursado a maior parte do ensino médio na escola pública.

Apesar dos avanços inegáveis apresentados pelos índices de ampliação de vagas e acesso aos cursos de graduação, nas faculdades privadas em maior medida que nas universidades públicas<sup>13</sup>, a massificação é ainda uma meta longe de ser alcançada. Trow (2005) categoriza a educação superior de um país em três tipos, dependendo do percentual de pessoas que nela ingressam. A educação superior de elite é aquela que permite a entrada de até 15% da população do país em idade universitária (18 a 24 anos); a educação superior de massa permite a entrada de 16 a 50% desse grupo etário, e a universalização é alcançada quando atingido o patamar maior que 50% das matrículas. De acordo com essa classificação, a educação superior brasileira é ainda de elite, visto que a nossa taxa de escolarização líquida,

---

<sup>11</sup> De acordo com o perfil de ingressantes na UFBA de 2009 a 2012, a percentagem de mulheres casadas nos BI é maior que nos Cursos de Progressão Linear (8,9% contra 4,2%). Além disso, a presença de mulheres com filhos também é maior (15,8% das ingressantes no BI tinham um filho ou mais; ao passo que 6% das ingressantes nos CPL tinham um ou mais filhos). Dados fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação da UFBA (antigo Centro de Processamento de Dados).

<sup>12</sup> Adoto aqui o feminino já que a pesquisa indica que as mulheres são maioria nas Universidades Federais Brasileiras, apresentando um percentual de 53,51% do alunado.

<sup>13</sup> A Síntese dos indicadores da Pesquisa Nacional de Domicílios de 2011, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2012), indica que no ano de 2009, 76,7% dos estudantes do ensino superior brasileiros estavam matriculados no ensino privado, e 23,3% estudavam no setor público. No ano de 2011, essa proporção foi um pouco menor, pois 73,2% estavam na rede privada e 26,8% estudavam no setor público.

ou seja, o montante de brasileiros de 18 a 24 anos frequentando o ensino superior, é de 14,6% em 2011 (INEP, 2013). Apesar deste cenário, é uma meta do Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso, massificar esse nível de ensino, propondo alcançar a taxa líquida de matrícula na educação superior, da população de 18 a 24 anos, de 33% até o ano de 2020<sup>14</sup>.

Para Dias Sobrinho (2010), a democratização da educação superior pressupõe pensar a educação como um bem público, e não como negócio, pois ela não se reduz à expansão quantitativa do acesso, requer qualidade para todos os que dela usufruem, pertinência e relevância social. Satisfazer as condições necessárias para que os estudantes realizem os seus estudos com boa qualidade é fundamental para fomentar a diminuição das desigualdades sociais e garantir a equidade. O autor defende que a educação de qualidade é imprescindível para a democratização e deve estar articulada com as ações e compromissos que as Instituições de Ensino Superior (IES) instauram tanto interna, quanto externamente, com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional, os contextos internacionais do conhecimento e o Estado nacional (DIAS SOBRINHO, 2010).

Nesse sentido, o incremento dos índices de acesso ao ensino superior no Brasil é o primeiro passo de um longo caminho que, se garantir as condições de permanência do estudante, pode democratizar esse nível educacional (ZAGO, 2006; DIAS SOBRINHO, 2010). O novo perfil de estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) manifesta que é imperativo investir na permanência, pois 83% dos estudantes das classes C/D/E moram nas residências universitárias, 43,4% dos estudantes com filhos utilizam a creche, ou seja, usufruem desse tipo de ações, além daqueles que precisam trabalhar (mais de um terço dos estudantes) para dar conta das suas demandas materiais durante a graduação (FONAPRACE, 2011). Reconhecendo essa importância, o Ministério da Educação lançou, em 2008, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cujo objetivo é democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, através da redução dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, buscando a redução das taxas de retenção e evasão e promovendo a inclusão social através da educação (BRASIL, 2010a). As ações do Programa devem ser articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades e podem atender às dimensões moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde,

---

<sup>14</sup> Projeto de Lei disponível no sítio eletrônico: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7244&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>)>. Acesso em 22 dez. 2013.

inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Os estudantes egressos de escola pública ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio têm prioridade, outros critérios de seleção são responsabilidades das IES (BRASIL, 2010a).

Na pesquisa de 2011, o Fonaprace revelou que os principais beneficiados dos Programas de permanência das Ifes pertenciam às classes C/D/E, os programas mais difundidos eram os de alimentação, bolsa permanência e transporte. A necessidade de exercer alguma atividade remunerada aumentou (1/3 dos estudantes exerciam alguma atividade acadêmica remunerada em 2011, contra 1/5 em 2004), foi percebido também que a renda foi um dos motivos de trancamento da graduação. Para as classes A e B, o motivo mais citado é a insatisfação com o curso, já para as classes C, D e E o impedimento financeiro é a causa principal (FONAPRACE, 2011).

A literatura brasileira sobre ensino superior apenas recentemente ampliou os seus estudos sobre o acesso para contemplar também questões relativas à permanência. Um estudo pioneiro nesse campo é o de Zago (2006) que, ao investigar o acesso e a permanência de estudantes de camadas populares na universidade, verificou que após a vitória da aprovação no vestibular, a finalização do curso é outra conquista para esse segmento de estudantes. Mesmo o ensino gratuito, proporcionado pelas universidades públicas, demanda dos estudantes recursos financeiros para arcar com aspectos da subsistência como moradia, alimentação, transporte, recursos didáticos, etc. Para dar conta dessas necessidades materiais, os estudantes pesquisados por Zago (2006) utilizaram diferentes arranjos de atividades remuneradas. Alguns são trabalhadores-estudantes (ROMANELLI, 1995), com longas jornadas de trabalho que acabam concorrendo com o curso. Outros conseguem atividades remuneradas dentro da própria universidade, como bolsas de iniciação científica, monitorias, estágios, etc., com carga horária mais flexível. A pesquisa demonstrou que esses arranjos têm diferentes consequências na condição de estudante, no caso daqueles que conseguem uma inserção dentro da própria universidade, há vantagens como horários mais flexíveis, acesso a computador, internet, o espaço físico da universidade, além do permanente contato com a instituição resultar na maior apropriação da cultura universitária, o que influencia diretamente na afiliação do estudante, como afirma Coulon (2008). Já para os estudantes que não exercem suas atividades remuneradas dentro da universidade, há prejuízos acadêmicos como baixa participação em congressos, seminários, trabalhos ou mesmo dificuldades em participar em momentos lúdicos extra-classe com os colegas.

Contudo, os desafios enfrentados por estudantes com poucos recursos para permanecer na universidade vão além dos aspectos materiais. Nessa mesma pesquisa, Zago (2006) apresentou várias situações onde os estudantes confrontam o que gostariam de fazer com o que é possível de ser feito, como a insuficiência do tempo para dar conta das atividades do curso, ou a impossibilidade financeira de participar de eventos sociais e culturais, ou adquirir livros, por exemplo. Como forma de lidar com esse tipo de situação, muitos alunos lançam mão do isolamento. Zago (2006) verificou também que o sentimento de pertencimento ou não pertencimento ao grupo varia de acordo com a seletividade do curso, aqueles com menor concorrência, como Filosofia e Letras, apresentam um perfil de alunos socialmente mais heterogêneo, o que cria um clima amistoso e pouco discriminatório. Já nos cursos mais elitizados, como Direito e Medicina, há o distanciamento social e o menor sentimento de pertencer ao grupo, o que leva a autora (ZAGO, 2006) a concluir que a presença de estudantes de baixa renda no ensino superior não oculta as diferenças sociais entre os estudantes, ao contrário, os efeitos dessas diferenças se apresentam tanto na composição social dos cursos, quanto nas várias dimensões da vida acadêmica.

Já no contexto de outra universidade brasileira, pós-ações afirmativas, Santos (2009) estudou em sua tese de doutorado como se deu a permanência de estudantes cotistas negros na UFBA. Nesse trabalho, ela definiu a permanência como a ação de durar no tempo sob uma nova forma de existência, onde o indivíduo se transforma pessoal e profissionalmente. Ela diferenciou os conceitos de persistência e de permanência, argumentando que a permanência comporta a possibilidade de transformação, ao passo que o primeiro foca apenas na duração do tempo. Sendo assim, para além do tempo cronológico, a permanência envolve o espaço simbólico, onde os indivíduos dialogam, trocam experiências e se transformam. Há três dimensões constitutivas da permanência: a) a permanência enquanto duração (tempo), b) a simultaneidade da permanência, ou seja, a transformação do indivíduo e também do meio social em que ele circula e c) a sucessão ou pós-permanência, que é a possibilidade de continuação do estudante em outros graus acadêmicos. Assim como Zago (2006), Santos (2009) propõe dois tipos de permanência, a material, que está associada às condições objetivas necessárias para o estudante finalizar o seu curso, como recursos para transporte, material didático, alimentação etc., e a simbólica, que se refere à identificação, reconhecimento e pertencimento ao grupo.

A pesquisa de Santos (2009) trouxe um novo elemento para o debate, a questão da cor. Ela revelou que a frágil condição socioeconômica do estudante cotista negro acarreta mais desafios para sua permanência na universidade, quando comparados aos brancos não cotistas,

visto que eles sofrem dupla discriminação, social e racial, o que exige a criação de estratégias e de práticas para a permanência. Neste estudo, o trabalho remunerado também foi uma das estratégias para a permanência material desses estudantes, no entanto, Santos (2009) adverte sobre o risco que ele pode ser para a permanência simbólica, especialmente quando não tem relação com a área de estudo, já que tem chances de repercutir negativamente no desempenho e na vida acadêmica, gerando o não pertencimento à nova cultura universitária e a exclusão. No entanto, quando o trabalho tem relação com a área estudada, é feito na modalidade de monitoria, estágios ou iniciação científica, por exemplo, essa relação se inverte, pois proporciona acesso a recursos como computador, internet, etc., e alarga o contato com o universo acadêmico.

Santos (2009) revelou ainda que os estudantes empregam estratégias individuais e grupais para permanecer na universidade. Compondo o leque de estratégias individuais, para acompanhar o conteúdo do curso, os estudantes utilizam a biblioteca, fotocópias, textos eletrônicos, *lan houses*, computador de amigos, colegas e parentes. Para chegar e manter-se na universidade, a maioria faz uso do transporte coletivo e traz comida de casa. Em alguns casos, o dinheiro da bolsa de permanência era utilizado para comprar o alimento, evitando assim a vergonha de ser visto com marmitas na instituição, além de contribuir para o sustento familiar. As mulheres foram as que mais utilizaram atividades autônomas, como vender comida, produtos de beleza, etc., além de contarem com o trabalho formal, autônomo e com a ajuda de pais e familiares.

Dentre as estratégias grupais de permanência material, além das redes de solidariedade formadas por familiares, há também a criação de redes de solidariedade entre colegas na universidade. A pesquisa assistiu à criação do Núcleo de Estudantes Negros Universitários (Nenu)<sup>15</sup> da UFBA a partir da percepção dos estudantes da necessidade de união para conseguir permanecer na universidade, organizando mutirões para partilhar alimento, trocarem textos, se ajudarem na área de informática e nas disciplinas do curso. O núcleo também teve participação ativa nas discussões sobre o sistema de cotas na universidade e por políticas que garantissem a permanência com qualidade nos estudos. Como resposta à discriminação, por serem cotistas e negros, eles utilizam a cooperação, o compartilhar conhecimentos, conteúdos das aulas, discussões realizadas nos projetos de permanência da universidade, etc. Apesar da baixa frequência com que foi empregado, talvez por receio de

---

<sup>15</sup> Aparentemente, o Núcleo se transformou em entidade jurídica e tem ações voltadas para a defesa das questões dos negros, dentro e fora da universidade. Durante a escrita dessa dissertação, foi encontrada pouca informação na internet sobre o núcleo que encontra-se disponível nos seguintes sítios: <<http://www.nenu.ufba.br/>> e <<http://www.adm.ufba.br/node/6977/entidade-projetos>>



represálias, o enfrentamento, ou seja, o confronto direto com professores, colegas e funcionários, também foi utilizado para denunciar o racismo e as injustiças vivenciadas. De forma oposta, alguns estudantes adotaram a invisibilidade como estratégia de permanência, eles ficam quietos, falam pouco e não participam de determinadas atividades para não serem discriminados, especialmente quando estão matriculados em cursos elitistas, como medicina. Há ainda a polarização, a escolha por compartilhar apenas com os seus pares, ou seja, negros, pobres ou cotistas. Alguns adotam este comportamento como posicionamento político, outros, como reação à polarização já encontrada no ambiente acadêmico. O branqueamento, a metamorfose do estudante negro em branco, ou mestiço-branco, também foi percebido nos estudantes pesquisados por Santos (2009).

O coeficiente de rendimentos<sup>16</sup> durante o curso, também conhecido como *score*, apareceu na pesquisa como estratégia de permanência, tanto material, quanto simbólica. Como a ordem de realização da matrícula na época era definida pela ordem decrescente da nota, o sucesso acadêmico no semestre anterior garantia a prioridade para efetuar-la, o que lhes permitia ter maior oferta de componentes curriculares e organizar suas aulas em um só turno, podendo trabalhar ou estagiar no turno oposto, garantindo assim recursos financeiros para arcar com os custos da vida estudantil. Ter um bom rendimento funcionava como estratégia de permanência simbólica ao oportunizar, em alguns casos, a reelaboração da identidade social do estudante, escapando da discriminação, além de aumentar a possibilidade de entrada nos grupos de pesquisa e a participação em grupos de estudo, ajudando a decodificar os códigos da academia.

O pertencimento ao grupo foi observado por Santos (2009) como se referindo mais aos sentimentos de conquista e afinidade com o curso do que o compartilhar com o grupo e ser reconhecido pelo outro. Essa impressão foi corroborada pelo alto índice de estudantes que não confraternizam em atividades de lazer com os seus colegas de curso. Ou seja, o que se observa não é o pertencimento deles ao curso, mas a busca por articulações e estratégias que torna possível a permanência simbólica.

Os estudos descritos sustentam a tese de Coulon (2008) de que a entrada no ensino superior não é garantia de sucesso. Contribuindo para a construção de novos saberes sobre vida e cultura estudantil, estão os estudos do OVE. O interesse do grupo por esse tema surgiu a partir da escassez na literatura brasileira de estudos que dessem visibilidade aos atores que

---

<sup>16</sup> O Coeficiente de Rendimento é "um número entre 0 (zero) e 10 (dez) que expressa o rendimento escolar do estudante levando-se em conta as notas finais obtidas nos componentes curriculares e a suas respectivas cargas horárias" (UFBA, 2009, p. 22).

constroem o cotidiano universitário, bem como, à relação universidade-juventude como um momento de transição para a vida adulta repleto de fenômenos complexos (SAMPAIO, 2011b). O seu nascimento, em 2007, coincide com um momento importante no cenário da educação superior no Brasil, quando as políticas de ações afirmativas começavam a ser implementadas em diversas universidades, além do reinvestimento do Estado nas universidades públicas, com iniciativas como o Reuni. Apesar de ser uma inovação no Brasil, na França, os estudos sobre a vida estudantil já tinham um lugar institucional de abrigo, o *Observatoire de La Vie Étudiante*, desde 1989, quando o Ministério da Educação o criou com vistas a fornecer informações acerca das condições de vida dos estudantes e sua relação com o desenvolvimento de seus estudos (SAMPAIO, 2011b).

O OVE inicia os seus estudos discutindo as políticas de ações afirmativas e a chegada às universidades dos segmentos pobres da população. A sua primeira publicação é a tese “O processo de afiliação emocional entre estudantes do Programa Permanecer da UFBA” (NERY, 2011), cujo objetivo foi analisar o programa do ponto de vista da construção de afiliação universitária. Desde aquele momento, para além da inclusão quantitativa, o OVE se inquietava em “avaliar a qualidade da sua efetiva integração a todos os aspectos relevantes da vida acadêmica” (SAMPAIO, 2011b, p. 18). No entanto, logo o grupo se interessou por outros segmentos da população estudantil, já que não são apenas os estudantes pobres que enfrentam dificuldades para se manter na universidade. Em 2009, um novo trabalho explorou a experiência de tornar-se mãe na universidade (URPIA, 2009). Desde então, o grupo tem abrigado um leque de estudos que elegem diversas problemáticas para aprofundar o entendimento do que é feita a vida de um estudante universitário. Naturalmente, ao analisar as trajetórias, os estudos falam sobre a permanência, especialmente o como fazem para concluir satisfatoriamente os seus cursos. Esse estudo inscreve-se nessa discussão problematizando dois aspectos pouco explorados em conjunto na literatura específica, a maternidade e o trabalho conjugados à vida estudantil.

### **3 AS MULHERES NA EDUCAÇÃO E NO MUNDO DO TRABALHO: IMPASSES, VITÓRIAS E DESAFIOS**

A história da mulher brasileira é marcada pelo paternalismo, submissão e a centralidade do seu papel social no espaço privado, tendo no casamento e na maternidade o seu destino traçado. Foi assim até o início do século XX, quando a urbanização e a industrialização, incrementaram as possibilidades educacionais e profissionais para elas. No entanto, ressalta Del Priore (2013), as mentalidades não mudaram na mesma velocidade, permanecendo uma forte distinção entre os papéis femininos e masculinos, sendo o trabalho feminino visto de forma preconceituosa e secundário ao masculino. A norma para a mulher era o casamento, aquelas que escolhiam não casar eram vistas como fracassadas, e as que eram casadas e trabalhavam, abdicavam compulsoriamente da carreira assim que o primeiro filho chegava. A sexualidade feminina era restrita ao casamento, exercida de forma submissa, tendo como objetivo agradar ao marido, e as que a praticassem fora dele eram consideradas “perdidas” (DEL PRIORE, 2013, p.73).

Na passagem do século XIX ao XX, é possível perceber uma forte distinção entre as meninas de elite e aquelas de extratos mais pobres. Para as primeiras, a meta no casamento fazia com que a sua educação fosse dedicada à preparação para o exercício desse destino. Elas aprendiam a bordar, costurar, estudavam música, e mesmo a aprendizagem da leitura e da escrita, que acontecia em casa com a ajuda de um preceptor, tinha como foco a preparação para obterem um marido melhor e serem excelentes esposas. Já para as meninas pobres, o trabalho era a sina, elas começavam cedo sua vida laboral através do auxílio nas atividades domésticas, cuidando de outras crianças, vendendo mercadorias nas ruas ou até pedindo esmolas. Suas vidas sexuais eram iniciadas violentamente, assim que o corpo ficasse visivelmente adolescente, por parte dos senhores, patrões, parentes, conhecidos e até pelos pais (AREND, 2012).

Já no início do século XX, com o estabelecimento da noção de infância, a mortalidade infantil começou a ser um problema, e o discurso de diferentes profissionais passa a ser o de proteção a essa fase da vida, alterando o sentido de paternidade/maternidade, pois os genitores, especialmente as mães, tornaram-se responsáveis pelos cuidados e educação doméstica dos filhos. A medicina já havia se aproximado das mães desde a segunda metade do século XIX, com a revolução sanitária, quando a mulher passa a ser considerada como uma auxiliar dos médicos na luta por uma sociedade mais saudável. Além do papel de educadora, também foi exigido dela sentimentos cívicos, com vistas a preparar os filhos para

construir o futuro e a moralidade do Brasil. Nesse contexto, como forma de apaziguar as mulheres que participavam ativamente do movimento operário, o poder público, com a colaboração dos médicos, cria campanhas com discurso normativo de convencimento do amor materno como inato, puro e sagrado. Essa propagação da maternidade como única “vocação natural” capaz de trazer realização para as mulheres é um fenômeno presente em todo o ocidente. Nessa busca pela moralização e normatização feminina, agiu também a igreja, com sua ética cristã baseada na “valorização da família, do bom comportamento, do trabalho e da obediência ao Estado” (DEL PRIORE, 2013, p. 136). No século XIX, aquelas que se afastassem dessa norma, eram consideradas anormais, pecadoras, criminosas (DEL PRIORE, 2013).

O discurso médico também interferiu no comportamento das meninas. Com o argumento de que o corpo feminino só estava preparado para a maternidade na faixa dos 20 anos, conseguiram postergar a idade das núpcias para elas, pois antes eram realizadas logo após a primeira menstruação. A forma de socialização das meninas da elite e dos setores médios também foi alterada, as brincadeiras saudáveis eram aquelas que não colocassem em risco o corpo feminino, portanto, as bonecas, as panelinhas, ferros de passar, eram mais indicados para elas do que subir em árvores, correr com cavalinhos, brincadeiras indicadas para os meninos. Para Arend (2012), essa divisão contribuiu para a educação dos indivíduos de acordo com o que era esperado deles na fase adulta. Assim as características desejadas para as meninas eram a docilidade, a meiguice, a serenidade e a resignação, já para os meninos eram a coragem, o poder de decisão e a competitividade. Essa distinção vai prevalecer por muito tempo, definindo o que é ser homem e o que é ser mulher, como ainda podemos ver nos dias atuais.

Se, no período colonial, as mulheres eram vistas como seres inferiores que não precisavam ler ou escrever, no início do século XX a realidade era outra, e a sociedade brasileira agora esperava que elas exercessem novas funções não só no âmbito familiar, mas também na esfera social. Beltrão e Alves (2004) afirmam que desde o final do século XIX, com a Independência, fatores como a complexidade da estrutura social, as imigrações internacionais e a diversificação econômica aumentaram a demanda por educação, que passou a ser vista como instrumento de ascensão social pelas camadas sociais intermediárias. Nesse momento, os dirigentes do país se preocupam com a educação feminina e o ensino primário passa a ser responsabilidade do estado e extensivo a elas. No início do século XX era visível o aumento das mulheres no ensino secundário e superior, mas em proporção muito menor do

que os homens. Em 1932, com a conquista do direito ao voto houve um incentivo à escolarização feminina, já que só os alfabetizados podiam votar.

Daí em diante, as meninas da elite e das classes médias passaram a frequentar o curso primário, o ginásio e, em alguns casos, o secundário nas escolas religiosas femininas. Nessa época, o ensino era dual, com claras especializações de gênero. Para as meninas, a educação primária tinha um forte conteúdo moral e social com o objetivo de fortalecer o papel de mãe e esposa, e a educação secundária estava restrita ao magistério com o objetivo de formação de professoras para os cursos primários, afirma Arend (2012). Neste cenário percebe-se também um recorte de classe, pois de acordo com a autora, a realidade das meninas mais pobres, majoritariamente negras, era bem diferente das mais abastadas. Como dito anteriormente, no século XIX as meninas mais pobres encontravam na rua formas de trabalho para se manterem, contudo, no início do século XX, médicos e representantes do movimento operário passam a combater o trabalho infantojuvenil. A partir daí, as atividades de subsistência no espaço público estavam interditadas, fazendo com que as meninas pobres passassem a trabalhar no espaço privado, ou seja, em casas de família. Elas iniciavam como ajudantes de cozinha, cuidadoras das crianças, etc., até se tornaram empregadas domésticas. Devido à extensa jornada de trabalho, poucas delas conseguiam estudar, e apenas algumas concluíam o primário, com a expectativa de que, alfabetizadas, conseguissem melhores postos de trabalho. Esse difícil processo de escolarização foi também retardado em decorrência da percepção dos pais que não incentivavam as meninas a prosseguir nos estudos, pois acreditavam que o conhecimento para ajudar a família nas atividades de subsistência já era suficiente.

No que se refere à educação superior, apesar de legalmente autorizadas, durante o século XIX a maioria das mulheres continua excluída dessa etapa educacional, já que os cursos normais não lhes habilitava para as faculdades, e os estudos secundários eram caros e frequentados em sua maioria por estudantes do sexo masculino, afirmam Beltrão e Alves (2004). É apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 que os cursos secundários atingiram equivalência, permitindo, na prática, o acesso de um grande número de mulheres ao ensino superior (BRASIL, 1961). Nesse momento as mulheres mais jovens já haviam ultrapassado os níveis de alfabetização dos homens e iniciaram sua marcha ascendente rumo aos graus mais elevados de instrução.

A década de 60 marca um momento histórico de revoluções, tendo o maio de 1968 como farol, trazendo mudanças significativas para a vida das mulheres. Além disso, o progresso científico trouxe liberdade para elas, como a descoberta da penicilina, que as salvou da sífilis e a pílula, que as desobrigou da maternidade, diz Milan (2010), permitindo maior

liberdade sexual. Outra consequência positiva do espírito revolucionário da época foi a flexibilização da moral sexual, o prazer começou a ser visto como direito também das mulheres, que começavam a escolher entre obedecer ou não às normas sociais, parentais e familiares (DEL PRIORE, 2013). Contudo, é preciso lembrar que o Brasil vivia a ditadura militar nos anos 60 só atingindo a democratização no final da década de 80, o que, de acordo com Arend (2012), fez com que essas mudanças só obtivessem ressonância na maior parte da população a partir da década de 80. A autora diz ainda que data da década de 60 também a transformação da maioria das escolas públicas e privadas brasileiras em escolas mistas, permitindo que meninas e meninos traçassem, de forma similar, suas trajetórias educacionais. Nesse período, apesar do casamento ainda ser desejado, as mulheres da camada média buscaram ingressar no mercado de trabalho qualificado e a conclusão do ensino médio e a entrada na universidade se tornaram objetivo para muitas delas. Carmen da Silva, uma das pioneiras do feminismo neste país, em 1969, em coluna publicada na Revista Cláudia, sintetiza a visão binária que a mulher brasileira tinha de si, de um lado uma imagem pré-fabricada, idealizada, que exaltava a feminilidade negando todos os aspectos desfavoráveis de sua vida, e do outro, um conceito negativo e depressivo da condição feminina, vista como um fardo, uma “maldição biológico-social” (DEL PRIORE, 2013, p. 155).

Já nos anos 70, a participação das mulheres no mundo do trabalho, e a autonomia financeira oriunda daí, propicia outra dimensão ao casamento, caminhando para sair da posição de dependência e subordinação ao marido. Surgem os conflitos relativos à jornada de trabalho, à relutância dos homens em compartilhar as tarefas domésticas, divergências sobre a criação dos filhos e o fracasso do mito da “rainha do lar” entre outros questionamentos. Nos anos 80, a mulher brasileira encontrava-se em um momento de transição entre a geração anterior de suas mães, com a qual não concordava mais, e a perspectiva de independência, ainda não totalmente real, mas almejada para suas filhas. O crescimento delas no mundo do trabalho, a contracepção, a liberação dos costumes, a legalização do divórcio mudaram o casamento e a família brasileira, o que possibilitou o rompimento da delimitação do espaço público como masculino, e o espaço privado como feminino, primeiro passo para romper a divisão fixa e bem definida dos papéis sociais do homem como responsável pelo sustento familiar, e o da mulher como responsável pelas tarefas domésticas e cuidado com os filhos.

Já tendo conquistado o reconhecimento da sua igualdade frente aos homens no mundo do trabalho, e também na educação, Del Priore (2013) afirma que nos anos 90 as mulheres substituem o tema da desigualdade pelo da identidade e o fizeram não através da importação de modelos estrangeiros, como o da executiva bem sucedida americana, mas a partir da

própria diferença. Conjugam a sensibilidade e os valores femininos, negando o estereótipo de serem “homens de saias”. Neste início de século “elas querem ser mães, trabalhadoras, cidadãs e sujeitos de seu lazer e prazer” (DEL PRIORE, 2013, p.91).

Segundo Del Priore (2013), a feminista Nísia Floresta foi a primeira brasileira a denunciar publicamente a falta de instrução como a pior opressão a que as mulheres brasileiras estavam submetidas, o que poderia ser superado através da educação. Tendo o seu papel social centralizado no lar, a mulher foi sempre minoria nos espaços formais de educação. Contudo, a segunda metade do século XX marca o momento histórico da reversão do “hiato de gênero” na educação brasileira. Esse conceito é utilizado “[...] quando existem diferenças nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres. É uma medida útil para evidenciar as desigualdades no acesso à escola entre os sexos” (BELTRÃO; ALVES, 2004, p. 2). A longa trajetória trilhada pelas mulheres na transformação da sua realidade e da visão sobre si foi acompanhada pelas mudanças na configuração social e econômica brasileira, como visto anteriormente, e devem ao movimento feminista o mérito por ganhos importantes na busca da igualdade de direitos.

Rosemberg (2012) relata que o feminismo brasileiro emergente na década de 70 teve uma peculiaridade: como andava junto com movimentos de esquerda que incluíam, por exemplo, as Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, em vez de focar na luta por bandeiras fortes internacionalmente como a sexualidade ou o controle do próprio corpo, a sua maior preocupação foi com a mulher trabalhadora. Com isso, conseguiu questionar a postura da esquerda que evitava discorrer sobre a questão feminina, bem como dialogar com a corrente do movimento feminista que via no acesso ao trabalho profissional uma forte possibilidade de liberação da dona de casa. A questão educacional foi tomada como prioridade apenas quando a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou 1975 como o Ano Internacional das Mulheres.

Já nos anos 80, de acordo com Rosemberg (2012), o feminismo brasileiro se institucionalizou na academia e no movimento militante, ampliando a sua atuação para além da “conscientização” e “organização”<sup>17</sup> das mulheres, incluindo a prestação de serviços, a realização de novas pesquisas e estudos sobre a condição feminina e atuando junto ao Estado. Apesar de algumas iniciativas de criação de um órgão para debater a questão da mulher terem existido anteriormente, foi apenas no ano de 1983 que um grupo de feministas paulistas criou o Conselho Estadual da Condição Feminina. Composto por acadêmicas, militantes, sindicalistas, com o objetivo de “formular uma política global para a mulher no âmbito do

---

<sup>17</sup> Grifos da autora.

Estado de São Paulo visando ao ‘estabelecimento da igualdade social entre os sexos’, aí incluindo a educação diferenciada” (ROSEMBERG, 2012, p. 344). Gradativamente, a experiência paulista se expandiu para outros estados brasileiros, e em 1985 foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) que trouxe a interação entre militância, academia e Estado. Uma das principais reivindicações deste Conselho foi a luta para que a creche fosse incluída como direito universal das crianças à educação, na constituição de 1988.

A temática educação das mulheres foi incorporada com maior força na agenda brasileira já nos anos 90, quando organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), dentre outras, impulsionaram reformas educacionais através da campanha internacional “Educação para Todos”<sup>18</sup> (ROSEMBERG, 2012, p. 345) objetivando posicionar a educação como estratégia para a redução das desigualdades nacionais e internacionais. Contudo, Rosemberg (2012) salienta que aparentemente o governo brasileiro estava satisfeito com a situação educacional das mulheres, já que as reformas implantadas nessa década pouco contemplaram as reivindicações femininas, e somente a questão da educação infantil gerou grande mobilização. Essa autora considera insignificante a atuação do Estado sobre a questão feminina até o governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003), quando duas iniciativas aproximam as questões de gênero e as educacionais, a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no âmbito do Ministério da Educação (MEC). No entanto, a autora considera as duas iniciativas ineficientes para efetivar as agendas a que se propuseram, e atribui o sucesso que as mulheres vêm conseguindo no seu processo de escolarização, mesmo sem políticas de ações afirmativas, a si mesmas.

O fato é que, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos a serem ultrapassados, as mulheres conseguiram um lugar de destaque no cenário da educação superior do país. Em 2011, a participação no ensino superior brasileiro foi majoritariamente feminina, correspondendo a 56,9% das matrículas nos cursos de graduação, 55,8% dos ingressos e 61,1% dos concluintes (INEP, 2013). Na avaliação de Rosemberg e Madsen (2011, p.421) o acesso de mulheres a cursos de graduação, no período de 2003 a 2010, foi sustentado pelo Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>19</sup>, ou seja, elas estavam majoritariamente no ensino superior privado, já que os dados disponíveis no Ministério da Educação mostram que

---

<sup>18</sup> Grifos da autora.

<sup>19</sup> O PROUNI é um programa do Governo Federal que utiliza a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais, a alunos com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos para permitir o acesso e permanência ao ensino superior privado (BRASIL, [2008b]).



em 2009, “as matrículas femininas equivaliam a 55,1% do total de matrículas, 51,8% do sistema público, 49,2% do sistema federal, 54,7% do sistema estadual e 56,3% do sistema privado (56,6% do particular)”. Mas quando o foco é nas Ifes, o Perfil de Estudantes das Universidades Federais (FONAPRACE, 2011) demonstrou em 2011 o predomínio delas, correspondendo a 53,51% das estudantes.

O documento de avaliação da condição das mulheres brasileiras entre os anos 2003-2010 evidencia que a situação é de avanços, mas também de continuidades. Os avanços referem-se à entrada delas na educação superior e, conseqüentemente, à ocupação de melhores postos de trabalho e de comando. As continuidades devem-se ao fato da maioria delas permanecerem em ocupações precárias, ganharem menos que os homens e serem responsáveis pela família, pelos afazeres domésticos e pelo cuidado com as crianças (BRUSCHINI et al., 2011). Resistem também antigas divisões de gênero. Apesar da diminuição da polarização entre os sexos nas carreiras, elas ainda são maioria nos seguimentos historicamente femininos, como nas ocupações ligadas à saúde, educação e serviço social (BRUSCHINI et al., 2011; ROSEMBERG; MADSEN, 2011). Essas divisões de gênero estão presentes desde a universidade, vista por Blay (2002, p. 77) “[...] como um cenário sofisticado de divisão sexual entre carreiras”. Para ela a divisão de gênero corresponde “[...] à divisão sexual do trabalho nas atividades domésticas, aplicando-se nas áreas do cuidar, do ensinar, de manutenção da família”.

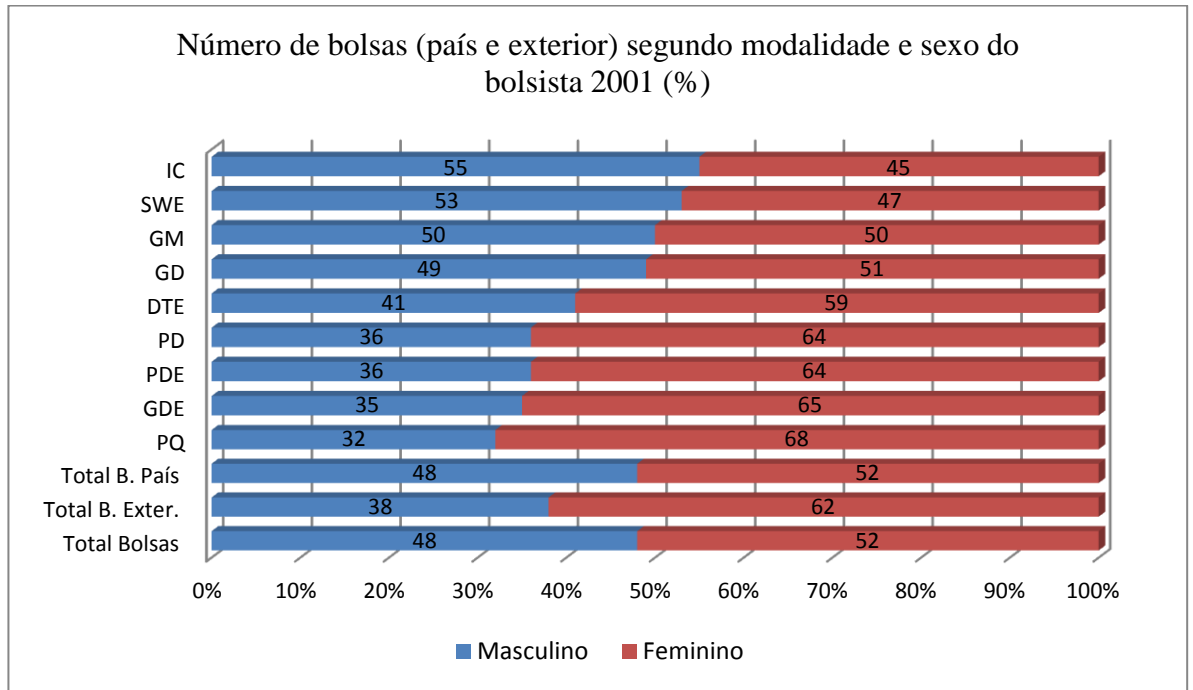
Muitas disparidades se mantêm tanto no processo de escolarização quanto na presença das mulheres na ciência. A série histórica disponível no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ, 2012), uma das principais agências de suporte à pesquisa no país, sobre o número de bolsas por ano das principais modalidades segundo o sexo do bolsista, entre os anos de 2001 e 2012, revela essa realidade. Quando se compara o total de bolsas<sup>20</sup> concedidas no país, percebe-se que o número de mulheres contempladas era minoritário em 2001 e ultrapassa o número de homens em 2012, como pode ser visto nos Gráficos 1 e 2. Essa relação é invertida quando o foco da análise é a distribuição de bolsas no exterior<sup>21</sup>, modalidade na qual os homens mantêm a maioria durante toda a série histórica apesar das percentagens decrescerem em favor das mulheres. No ano de 2001 os

<sup>20</sup> Esse indicador engloba as seguintes modalidades de bolsas: Iniciação Científica (IC), Mestrado (GM), Doutorado (GD), Pós-Doutorado (PD), Produção em Pesquisa (PQ), Desenvolvimento Tecnológico Empresarial (DTE) e Outras (CNPQ, 2012).

<sup>21</sup> Esse indicador engloba as seguintes modalidades de bolsas: Doutorado (GDE), Doutorado Sanduíche (SWE), Estágio Sênior/Júnior (EST), Aperf./Est./Espec. (APE), Pós-Doutorado (PDE), Graduação Sanduíche (CNPQ, 2012).

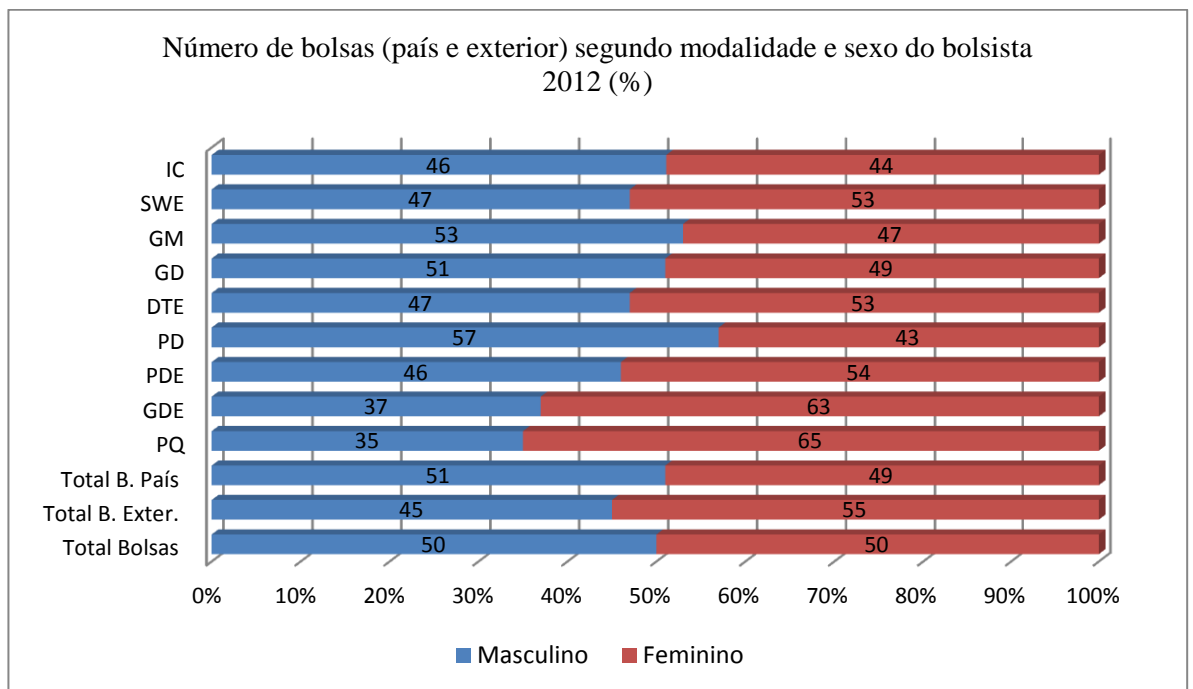
homens tinham 62% dessas bolsas, e em 2012 a percentagem é de 55%, como podemos ver nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Número de bolsas (país e exterior) segundo modalidade e sexo do bolsista 2001(%).



Fonte: CNPQ (2012).

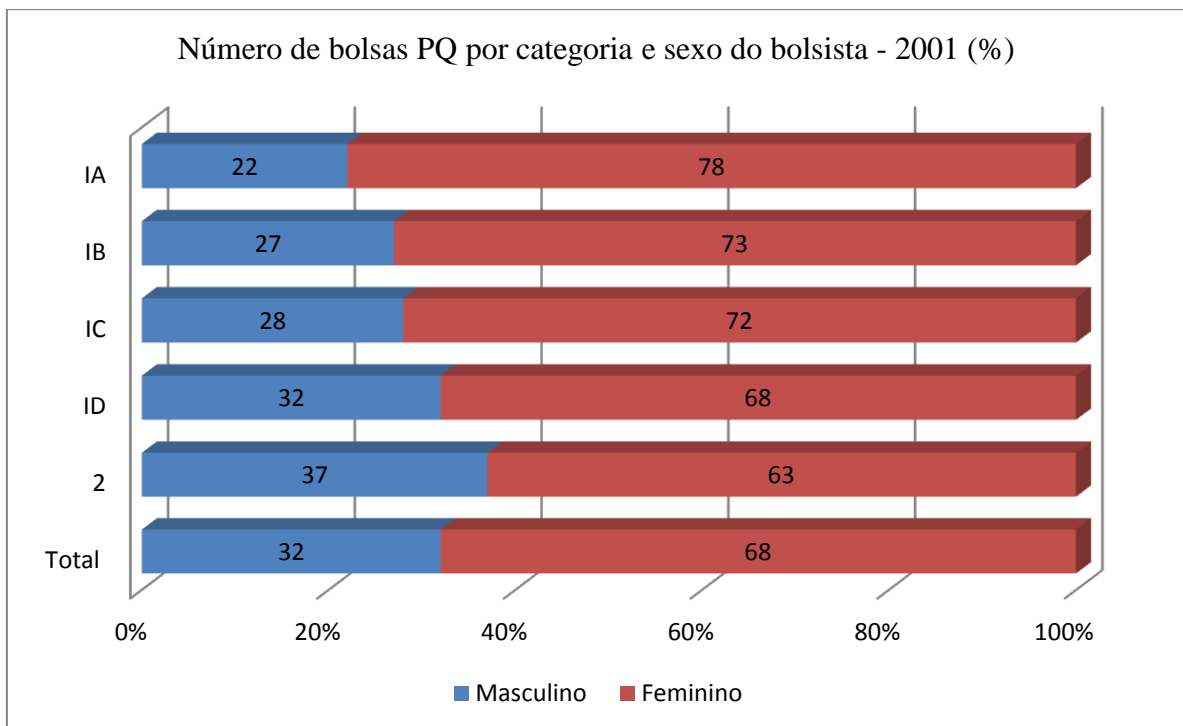
Gráfico 2 – Número de bolsas (país e exterior) segundo modalidade e sexo do bolsista 2012(%).



Fonte: CNPQ (2012).

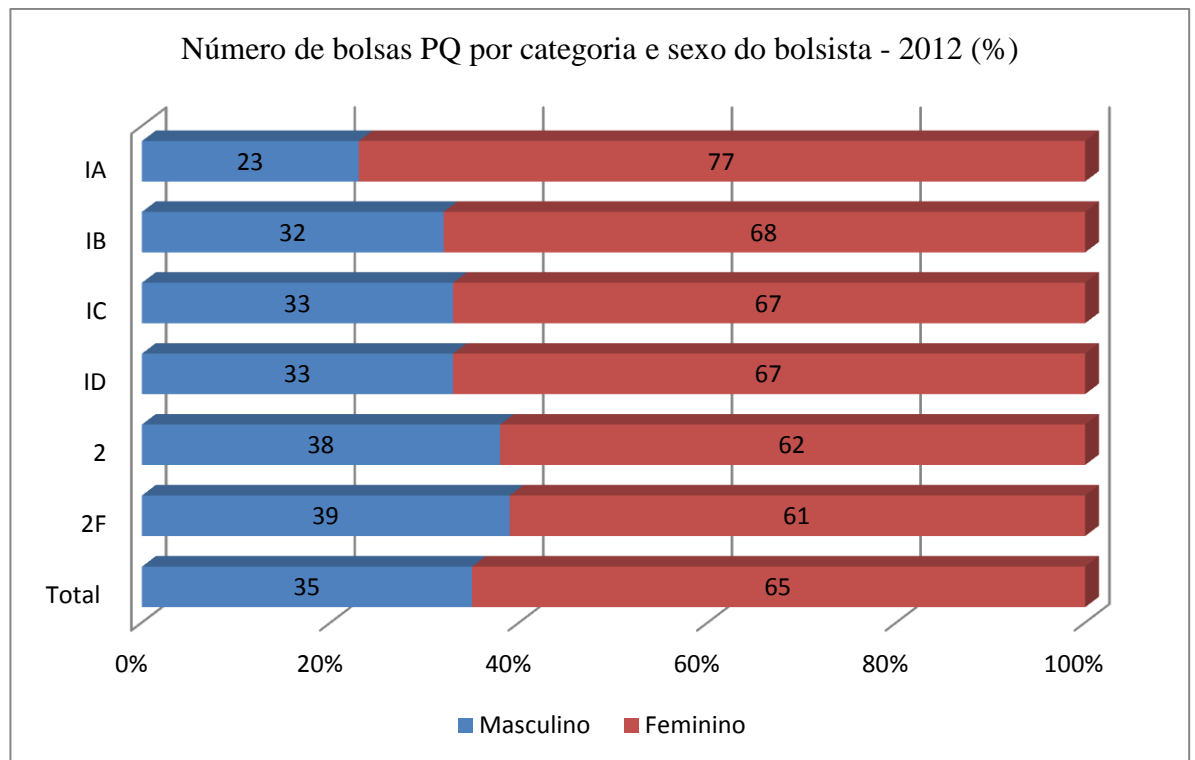
A desigualdade torna-se mais visível quando o indicador se refere ao grau de atividade da pesquisadora, as bolsas de produtividade em pesquisa. Os dados revelam uma ligeira melhora no percentual feminino, mas há uma enorme discrepância entre homens e mulheres. No ano de 2001, os homens ficavam com 67,9% dessas bolsas, e para as mulheres restavam 32,1% (Gráfico 3). Já no ano de 2012, os homens continuam majoritários, com 64,7% das bolsas e as mulheres com 35,3% (Gráfico 4). A situação se agrava quando se analisa a distribuição de gênero pelos níveis de bolsas, nesse caso a categorização das bolsas vai de 2F, a menos importante, a 1A, a maior categoria. O indicador demonstra que a presença das mulheres vai diminuindo proporcionalmente ao grau de elevação da bolsa. No ano 2001, por exemplo, as mulheres contavam com 37% das bolsas tipo 2 e os homens com 63%, já nas bolsas 1A, as mais elevadas, os homens detinham 78% e as mulheres apenas 22% (Gráfico 3). Ou seja, quanto maior o grau de elevação na carreira científica, menor a presença feminina. O que deixa essa situação ainda mais preocupante é o fato do incremento das mulheres nesse campo ser insignificante, como indicam os dados do Gráfico 4.

Gráfico 3 – Número de bolsas PQ por categoria e sexo do bolsista – 2001 (%).



Fonte: CNPQ (2012).

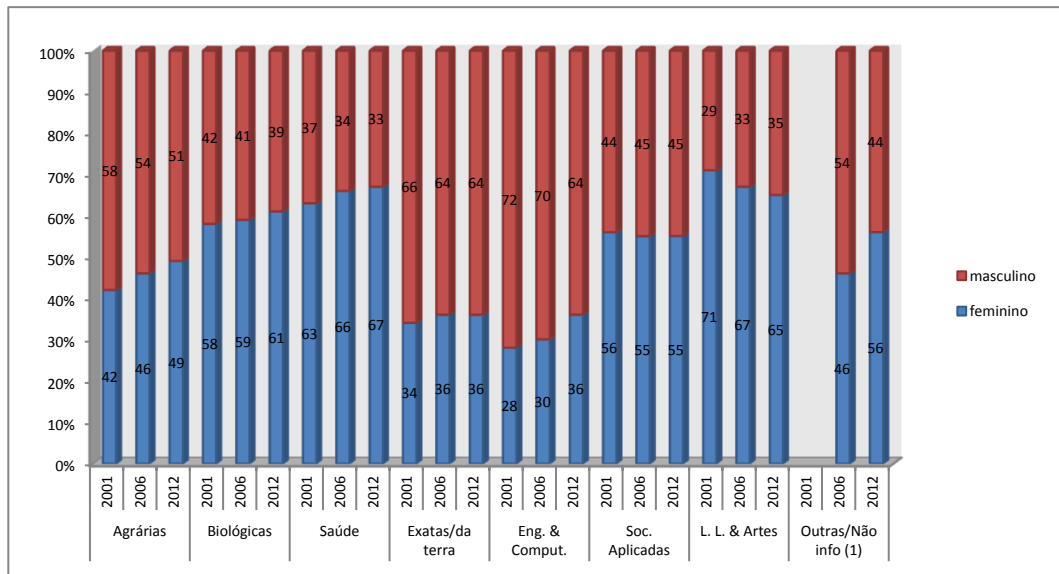
Gráfico 4 – Número de bolsas PQ por categoria e sexo do bolsista – 2012 (%).



Fonte: CNPQ (2012).

Relativamente à divisão de gênero por grande área de pesquisa, a distribuição de bolsas no país no ano de 2001 revelou o seguinte cenário: as mulheres eram maioria nas áreas das Línguas, Literatura e Artes, Ciências Sociais Aplicadas, nas Humanas, Saúde e Biológicas, e os homens predominavam nas Engenharias e Computação, Ciências Exatas e da Terra, e nas Ciências Agrárias, quadro que se manteve em 2012. Essa distribuição também é percebida quando observada a distribuição de bolsas no exterior. Em 2001, a área que levou mais mulheres ao exterior foi a de Línguas, Literatura e Artes, e em 2012, foram as Biológicas e as Humanas, na mesma proporção. Um dado interessante é que em 2012, mais mulheres vão ao exterior com bolsa na área das Ciências Agrárias, antes predominantemente masculina, o que talvez revele uma leve tendência de maior feminização e mescla nas áreas de conhecimento por gênero.

Gráfico 5 - Número de bolsas - ano (Brasil e Exterior) por grande área segundo o sexo do bolsista – 2001 – 2012 (%)<sup>22</sup>.



Fonte: Elaborado pela autora com base em CNPQ (2012).

Essa divisão sexual por áreas de conhecimento também aparece no Censo da Educação Superior (INEP, 2013, p.46) ao demonstrar que, no ano de 2011, entre os graduandos, as mulheres são mais representadas nas áreas de:

“Serviços de Beleza” (com 97,2% de matrículas femininas), “Ciências da Educação” (92,3%), “Secretariado e Trabalhos de Escritório” (91,2%), “Serviço Social e Orientação” (91,0%), “Ciências Domésticas” (89,4%), “Terapia e Reabilitação” (84,5%), “Enfermagem e Atenção Primária (Assistência Básica)” (84,4%), “Psicologia” (81,1%), “Biologia e Bioquímica” (71,5%), além de “Farmácia” (71,3%).

Para além das disparidades entre os gêneros, há diferenças fortes no recorte raça/etnia dentre as mulheres. No documento de avaliação do Progresso das Mulheres no Brasil entre os anos 2006-2011, Heringer e Silva (2011) afirmam que em decorrência do preconceito, e do imaginário social criado ao longo da história do país, ao colocar a mulher negra em uma posição diferente da mulher branca, as filhas dos trabalhadores negros estão propensas a terem menor escolaridade que as filhas dos trabalhadores brancos, e terão mais dificuldades de promoção social. O argumento das autoras é que as heranças sócio-raciais atuam na educação, como também no acesso, escolha e ingresso no mundo do trabalho. Através dos dados da Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD) de 2008, e do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, elas demonstram que o analfabetismo é mais

<sup>22</sup> Apesar de na tabela disponibilizada no sítio do CNPQ constar o ano de 2003 para o sexo masculino, acreditamos que este é um erro de digitação, pois os dados fornecidos são comparativos entre anos, portanto adotamos aqui o ano 2001 como sendo o ano base da comparação feminino e masculino.

presente em mulheres pretas, pardas<sup>23</sup> e indígenas. Revelaram que, apesar da média de anos de estudo ter crescido para todas as mulheres brasileiras, as pretas e pardas ainda mantêm média inferior a das brancas, e em relação à média nacional.

No caso da UFBA, o estudo de Queiroz (2001), realizado antes da implantação da política de cotas, revelou que apesar das mulheres terem os menores escores no processo seletivo - vestibular, durante o curso apresentam melhor desempenho, sendo que, em alguns cursos, a mulheres pretas são as mais bem sucedidas. Em estudo realizado no ano de 2005, após a implantação da política de cotas nesta universidade, essa mesma pesquisadora percebeu que a política ainda não havia impactado significativamente no incremento da presença de mulheres na universidade, ao contrário, houve uma leve redução, pois em 2003 elas totalizavam 51,9%, já em 2005 somavam 49,4%. Já em relação à cor, ela observou que houve incremento da presença de mulheres negras, mas salienta que foram as pardas as responsáveis por este aumento, já que as pretas continuaram tendo presença reduzida nesse espaço. A autora conclui que, no início da implantação da política de cotas, o público de mulheres negras continuava excluído da universidade.

As iniquidades também estão no mundo do trabalho, Heringer e Silva (2011) indicam a predominância das mulheres negras (pretas e pardas) no serviço doméstico, atividade mal remunerada, com alta carga horária e vínculo precário. Elas estão mais presentes que as mulheres brancas também no setor de serviços, porém são minoria em ocupações de maior prestígio social e que exigem maior escolaridade, como nas ocupações dirigentes e gerentes, e em ocupações de nível superior. A situação se mantém na universidade, entre os professores negros, a presença feminina é menor que a masculina, e entre as professoras, as negras também são minoria em detrimento das brancas (HERINGER; SILVA, 2011).

Para Aquino (2006), a socialização de gênero está na essência explicativa das desigualdades enfrentadas pelas mulheres, na medida em que, para atender às expectativas sociais e familiares, ela conforma as escolhas profissionais na mesma medida em que delimita os horizontes de possibilidades de homens e mulheres. Além disso, a ciência ainda está estruturada sob valores androcêntricos, dificultando a presença feminina nesses espaços. Para a física Saitovitch (2006), a socialização feminina reforça um modelo de fragilidade que faz um contraponto muito forte com o modelo de carreira acadêmica associada a uma imagem de dureza. Ademais, a expectativa social de submissão dificulta o exercício da liderança e poder

---

<sup>23</sup> O IBGE propõe cinco categorias para a pessoa se identificar em relação à cor ou raça: branca, preta, amarela, parda e indígena. De acordo com o Estatuto de Igualdade Racial (BRASIL, 2010b) a população negra é composta por aquelas pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga.

feminino. A autora ainda afirma que as mulheres são mais vulneráveis a sofrer assédio moral e sexual, e as consequências dessa conjuntura são a baixa auto-estima, o excesso de autocrítica e a não consciência da discriminação, seja ela aberta ou sutil.

É reconhecido que para enfrentar as iniquidades de gênero no campo da educação, diversas ações precisam ser implementadas, reconhecendo as especificidades da mulher, e criando uma rede de suporte que as acolha. Com essa intenção, Saitovich (2006) propõe algumas ações, como a criação de um ciclo básico universitário comum a todos os cursos, no qual mulheres e homens possam iniciar a vida universitária juntos, e, através da experimentação nas diversas áreas do conhecimento, enfrentem a desigualdade de gênero na ciência. Outra ação interessante seria incluir nos currículos padrões (e.g., currículo Lattes<sup>24</sup>) informações sobre número e datas de nascimento de filhos. Além disso, a oferta de serviço de cuidado de crianças em eventos científicos ajudaria bastante as mulheres a viajar para divulgar suas produções acadêmicas.

O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008a) propõe diversas ações na busca pela democratização das mulheres na educação, como: construir creches e pré-escolas e aumentar o quantitativo de crianças na educação infantil na rede pública; ampliar o acesso ao ensino profissional tecnológico e superior com equidade de gênero e raça/etnia; estimular a participação das mulheres nas ciências, a produção e difusão do conhecimento na área de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, levando em consideração os aspectos étnico-raciais, geracional, das pessoas com deficiência, entre outras metas. Há algumas iniciativas institucionais que contemplam esses objetivos, como o Programa Mulher e Ciência, organizado pelo CNPQ e parceiros. O objetivo do programa é estimular a produção científica, a reflexão acerca das relações de gênero, e promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas. As suas principais ações são o Prêmio “Construindo a Igualdade de Gênero”, que em parceria com a Secad e outras entidades, premia produções científicas que falem sobre a desigualdade de gênero e sensibilizem a sociedade para tais questões. Além disso, periodicamente há editais intitulados “Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos”, que apoiam financeiramente projetos que contribuam para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, estimulando a temática de gênero, mulheres e feminismos. O CNPQ participa ainda da organização do Encontro Pensando Gênero e Ciências que é um espaço para estímulo e fortalecimento da produção de pesquisas e

---

<sup>24</sup> O currículo Lattes é um currículo online, disponibilizado na plataforma Lattes no sítio do CNPQ, que abriga informações sobre a trajetória acadêmica de estudantes e pesquisadores, e é utilizado pela maioria das universidades e órgãos de fomento de pesquisas para consulta e análise de mérito sobre a vida do pesquisador. Para maiores informações, consultar: <<http://lattes.cnpq.br/>>

estudos nessa área, além de propor ações de promoção das mulheres na ciência e na academia<sup>25</sup>.

Finalmente, afirmo que a mulher contemporânea tem novos padrões de comportamento. Elas têm tido menos filhos, os têm mais velhas, aumentaram sua presença no mundo do trabalho, vivem de formas mais diversificadas, e é crescente o número das que optam por não ter filhos<sup>26</sup>. Mas há uma grande parcela das mulheres que continua querendo ser mãe, e busca conciliar a vida familiar e profissional de forma bem-sucedida, apesar do combate social à ideia da possibilidade de sucesso nas duas tarefas. Estudos indicam que houve o adiamento da decisão de investir na carreira ou na vida pessoal, já que as mulheres brasileiras estão se casando entre 24 e 29 anos, o novo momento de decisão está em torno dos 30 anos. Mas mesmo nessa etapa da vida há o receio de a decisão de ter filhos e investir na família interferir negativamente na carreira profissional, o que pode ser explicado pelo fenômeno chamado por Badinter (2011, p. 17-19) de “injusta doméstica”, para designar o custo social e cultural que o casamento sempre trouxe para as mulheres, tanto em relação à divisão das tarefas domésticas e à educação dos filhos, quanto na evolução da carreira profissional e da remuneração. As mulheres trabalhadoras brasileiras ainda têm que lidar com a insuficiência de políticas públicas de educação infantil, que parece ter no seu centro a visão arcaica de ser ela a responsável pelo bem estar familiar e pela educação dos filhos (BRUSCHINI et al, 2011).

As consequências dessa conjuntura variam, desde o trabalho em tempo parcial, a sobrecarga, o acúmulo de tarefas, etc. O fato é que as mulheres vivem a contradição de apesar de estarem mais bem preparadas para o mundo do trabalho, ainda convivem com antigas questões, como a divisão de gênero. Mas apesar da persistência da compreensão que julga incompatível conciliar trabalho, estudos e família, a americana Halpern (2008) relata tendência recente na pesquisa para o deslocamento do “modelo de conflitos” entre trabalho e família, cujo objetivo era entender os efeitos das demandas do trabalho na vida familiar e vice-versa, para uma visão mais positiva ao pensar sobre os possíveis benefícios para indivíduos e empregadores do realinhamento dessas duas esferas da vida. No contexto brasileiro, o estudo de Ávila (2010) demonstra as vicissitudes experienciadas por mulheres pobres que conciliam trabalho, família e estudo. Seus resultados evidenciam a insuficiência

---

<sup>25</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao2>>. Acesso em 02 set. 2013.

<sup>26</sup> Del Priore (2013) chama a atenção que a possibilidade de escolher ser mãe ou não sempre existiu, o fato é que no passado a ferramenta utilizada não era a contracepção, mas o aborto. Apesar de considerado “flagelo social” muitas mulheres o utilizavam e morriam em decorrência das formas perigosas de fazê-lo, comorbidade que continua a acontecer atualmente no Brasil, onde apesar de continuar ilegal, acontece em grande número clandestinamente.



do tempo para dar conta de todas as tarefas para as quais são exigidas. Há a priorização do trabalho em detrimento de outras esferas da vida, sentimentos de estresse, ansiedade, pressão contínua, prejuízos à saúde física e mental e falta de tempo para o lazer. O estudo demonstrou também que elas aprendem as “regras do jogo” ao longo do tempo. Estabelecem prioridades, fazem escolhas e buscam equilibrar as várias exigências, esforçando-se para atendê-las, num movimento assemelhado ao descrito por Coulon (2008) em sua teoria da afiliação. O objetivo do estudo aqui proposto é o de identificar como as estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, que trazem consigo a história e vicissitudes de seu gênero, permanecem na universidade, apesar das tantas adversidades com as quais tem que dar conta.



## 4 O CAMINHO TRILHADO

Essa pesquisa, apesar de comprometida com a qualidade, não seguiu linearmente o passo a passo que redigi no meu projeto de pesquisa e as surpresas para realizá-la nem sempre foram tranquilas para mim. No entanto, graças à abordagem etnometodológica, à etnografia e à orientação que recebi no interior do grupo de pesquisa usufruí da compreensão, que me permitiu ir compondo este percurso à medida que o meu contato com o campo foi sendo aprofundado e o meu objetivo amadurecido. Desde o início do mestrado sabia que queria trabalhar com a temática vida estudantil, em contato direto com os estudantes. Mas recortar os objetivos e escolher o público para estudar foi se delineando concomitantemente ao meu avanço no campo de estudo.

Inicialmente descrevo o referencial teórico utilizado, a etnometodologia e a pedagogia da afiliação, posteriormente falo brevemente sobre a etnografia e a contribuição para o meu trabalho. Em seguida apresento a minha experiência no POA e por fim como realizei as entrevistas, principal procedimento de coleta de dados.

### 4.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA: A ETNOMETODOLOGIA E A PEDAGOGIA DA AFILIAÇÃO

A Etnometodologia surge nos Estados Unidos na metade do século XX e tem em Garfinkel o seu principal teórico. É tributária da teoria da ação de Parsons, da fenomenologia social de Schütz e do interacionismo simbólico. Parsons acreditava que a estabilidade da ordem social, o que se reproduz em cada encontro entre indivíduos, era possível porque compartilhamos valores que estão além da individualidade e que nos permite aceitar as regras da vida social (COULON, 1995). A principal contribuição da obra de Schütz para a etnometodologia é o pressuposto caro, de que o sentido que damos as nossas ações e às dos outros pode ser compreendido através do estudo dos processos de interpretação que utilizamos em nossa vida cotidiana (COULON, 1995).

Já o interacionismo simbólico é uma corrente de pensamento desenvolvida na Escola de Chicago, cujos principais representantes são George H. Mead, Robert Park, Harold Blumer, Howard Becker, Erving Goffman, dentre outros. Sofre influências filosóficas do pragmatismo de John Dewey, Charles Pierce e William James, que depois foi incrementado pelas idéias de Mead. O pragmatismo, de acordo com Joas (1999, p. 133) “é uma filosofia da

ação”, desenvolvida a fim de superar os dualismos cartesianos. Ultrapassa a visão reducionista da ação como sendo conduzida pelo meio, pois é orientada pela concepção do controle social como auto-regulação e solução de problemas coletivos. Está na base do pensamento interacionista, para quem a realidade social é “permanentemente modelada e reconstruída pelos atores ao longo e no interior de processos de interação” (SAMPAIO; SANTOS, 2011, p. 88). Nessa perspectiva, o conceito de interação expande-se de uma mera categoria para tornar-se a peça chave de uma ordem social negociada. É na concretude das relações interindividuais que se concentram os interesses das pesquisas interacionistas, cuja metodologia busca revelar a naturalidade do mundo. Na conclusão de um dos textos básicos do interacionismo, Blumer (1987, p. 60) afirma “Respect the nature of the world and organize a methodological stance to reflect that respect”<sup>27</sup>.

Para Sampaio e Santos (2011), podemos considerá-la como uma abordagem construtivista dos fatos humanos, na medida em que é a concepção que os atores têm sobre o mundo social, o objeto deste tipo de pesquisa sociológica. Aqui, não há determinação estrutural na vida dos sujeitos, pois toda interação é negociada e os atores participam, ativamente, na elaboração das situações onde se encontram engajados. Os determinismos são recusados, e a liberdade, autonomia e criatividade humana em definir suas próprias vidas são consideradas como ideias centrais.

É essa visão interacionista o alicerce da etnometodologia, cujas pesquisas investigam os métodos que as pessoas comuns empregam no seu dia-a-dia, permitindo que pessoas vivendo o mesmo mundo, possam se reconhecer. Para Garfinkel (2009, p. 119), o raciocínio sociológico prático procura “solucionar as propriedades indexicais da fala e da conduta dos membros”. É esse raciocínio que constitui os etnométodos, que são os processos utilizados continuamente na vida cotidiana “para comunicar e interpretar o social ‘para todos os fins práticos’” (LAPASSADE, 2005, p. 43). É o estudo desses etnométodos que configura o corpus da pesquisa etnometodológica, que não se reduz a um conjunto de métodos científicos, mas compõe um campo de estudos sobre o social (COULON, 1995; LAPASSADE, 2005). Os etnométodos trazem em si sempre a dimensão do local, do particular a que se referem, ou seja, é preciso sempre marcar a sua pertença a um grupo particular, organização ou instituição (COULON, 1995). Nessa visão, os fatos sociais são considerados realizações práticas, não estáveis, produtos da contínua atividade de pessoas que aplicam conhecimentos, processos, regras de comportamento. Assim, podemos definir a etnometodologia como “... o estudo dos

---

<sup>27</sup> Tradução nossa: “Respeite a natureza do mundo empírico e organize uma postura metodológica que reflita esse respeito”.

etnométodos que os atores utilizam no dia-a-dia, que lhes permitem viver juntos, inclusive de maneira conflitiva, e que regem as relações sociais que eles mantêm entre si” (COULON, 1995, p. 52).

Duas recomendações são fundamentais para a pesquisa etnometodológica, afirma Lapassade (2005): a primeira delas é manter a recomendação de Garfinkel de *redução*<sup>28</sup>, ou seja, tornar uma situação familiar estudada, antropologicamente estranha, nada aceitar como evidente e encarar como problemáticos os acontecimentos cotidianos. A segunda recomendação é a de analisar a linguagem dos membros, pois é através dela que o mundo se torna disponível, inteligível, analisável.

A postura intelectual da etnometodologia, diz Coulon (1995), privilegia a compreensão à explicação. Tem na linguagem uma de suas principais ferramentas, pois vê a realidade social como sendo construída concomitantemente à sua descrição, ou seja, ela não é preexistente, é constantemente criada pelos atores. Essa abordagem do social rompe com a sociologia tradicional em muitos aspectos como a separação estrita entre a produção do conhecimento pelo sociólogo profissional (COULON, 1995, p.53), e aquele produzido pelo senso comum. Para a etnometodologia, ambas as formas têm a mesma legitimidade e podem chegar ao mesmo lugar. A elucidação do conhecimento prático não é atividade apenas científica, a divisão entre conhecimento científico e conhecimento prático não é a mesma pregada pela sociologia tradicional, aqui o ator social não é visto como um “idiota cultural” (GARFINKEL, apud COULON, 1995, p. 53), que age sempre em conformidade com as ações preestabelecidas pela cultura. Ao contrário, ele produz a cultura.

Outro ponto de divergência se refere ao dilema entre objetivismo e subjetivismo. A etnometodologia faz parte de um conjunto de disciplinas, denominadas por Ardoino (2000, p.206) “disciplinas-de-encruzilhada”<sup>29</sup>, que instituem uma “revolução epistemológica”<sup>30</sup>, na medida em que, muito mais que a mudança na utilização de métodos e instrumentos, elas transformam a forma do pensar científico. Ao recusar os dogmas de pureza, simplicidade, transparência e controle, permitem o advento de novas representações do objeto, e de processos dinâmicos e temporais. Assim, se opõe ao objetivismo buscado por outros ramos da sociologia, que separa observador e observado, e delega ao pesquisador uma posição de exterioridade e neutralidade acerca do fenômeno observado, negando a sua subjetividade, com a ilusão de que esta pode ser posta “entre parênteses” durante o tempo da pesquisa

---

<sup>28</sup> Grifos do autor.

<sup>29</sup> No original: “disciplines-carrefour” (ARDOINO, 200, p. 206)

<sup>30</sup> No original: “révolution épistémologique” (ARDOINO, 200, p. 206)

(COULON, 1995, p.54). Para a sociologia tradicional, os métodos de pesquisa prediletos são os quantitativos, ou mensuráveis, pois se acredita haver uma ordem idealizada, universal e estável, que a torna passível de análise. Oposta a esta visão, a etnometodologia trabalha com a subjetividade, como afirma Coulon (1995, p. 54):

(...) o objeto não é mais uma entidade isolada, está sempre em inter-relação com a pessoa que o estuda; não existe corte epistemológico, a necessária objetivação da prática leva em conta as implicações de todo o gênero do pesquisador, cuja subjetividade é restabelecida e analisada como um fenômeno pertencente de pleno direito ao terreno considerado, que é heurísticamente levado em conta; os métodos usados dependem mais da análise qualitativa, a única que pode ser significativa, assim como o não-mensurável; os quadros sociais resultam de uma contínua construção, de uma permanente criação das normas pelos próprios atores; o subjetivismo reabilita o transitório, o tendencial e o singular.

Assim, não é função do etnometodólogo mostrar significados de determinismos sociais ocultos dentro do ator, ao contrário, pois defende que os atores sociais são capazes de raciocínio, compreensão e interpretações de suas ações. Evidenciar os métodos que eles empregam nesses processos práticos, é a tarefa do etnometodólogo.

Há cinco noções fundamentais na base do pensamento etnometodológico. A primeira delas, a noção de prática ou realização, revela o interesse desse campo de estudo por atividades e raciocínio práticos. Diferente da sociologia tradicional, que, de acordo com Coulon (1995, p. 31) supõe “a existência de um mundo significante exterior e independente das interações sociais”, organizado a partir de um sistema estável de normas e significações partilhadas, para a etnometodologia, a realidade social é “constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente”. Por isso, é fundamental entender, por exemplo, como os membros tomam decisões, pois, os etnometodólogos não acreditam que os atores simplesmente seguem as regras, mas que eles as “atualizam”, e a prática disso, ou seja, as atividades concretas, são a chave para entender as regras e a forma de agir. Como afirma Coulon (1995, p.32), “a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem”.

A partir do reconhecimento da linguagem como constituidora da vida social, os etnometodólogos levam em conta o caráter indexical do discurso. A indexicalidade, termo originário da linguística, se refere ao aspecto duplo da palavra, pois, ao mesmo tempo em que esta comporta um significado que é “trans-situacional” (COULON, 1995, p. 33), ela também adquire significados diferentes a depender da situação onde é utilizada. São expressões como “isto”, “eu”, “você”, etc., que extraem o seu sentido do próprio contexto (COULON, 1995, p. 32). Esse caráter indexical revela como as palavras por si só não estão completas de sentido,

elas precisam ser referidas ao seu contexto de produção para que possam ser entendidas, no entanto, mesmo assim, elas comportam sentidos potenciais, pois, como afirma Coulon (1995, p. 33), “a significação de uma palavra ou de uma expressão provém de fatores contextuais como a biografia do locutor, sua intenção imediata, a relação única que mantém com seu ouvinte, suas conversações passadas”. Portanto, a adaptação que a etnometodologia faz a esse conceito, mostra que as situações sociais cotidianas comportam sempre uma pluralidade de sentidos, que são sempre contextuais, portanto não há generalização possível.

A constituição do mundo acontece pela linguagem, através de um processo simultâneo de descrição e construção, denominado reflexividade. Para Coulon (1995, p.42), “a reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão”. É composta por aqueles enunciados que ao mesmo tempo em que são falados constroem a ordem, o sentido, a racionalidade do que está sendo dito ou feito, isto é, ao passo que uma situação é descrita ela é constituída (COULON, 1995). O veículo pelo qual é possível realizar esta ação, a de descrição e produção de uma interação, é denominado, pela etnometodologia, de *account*<sup>31</sup>. Para Coulon (1995, p.45), “dizer que o mundo social é *accountable* significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável”, caráter que se mostra nas nossas ações práticas, que constituem o mundo.

Por fim, há a noção fundamental de membro, que tem uma definição diferenciada para a etnometodologia, pois não se refere apenas à pertença social, mas requer o domínio da linguagem natural de um dado grupo ou situação. A partir desse ponto de vista, o membro é aquele que se afilia a um grupo, e que por isso, conhece as regras implícitas nos comportamentos, está de acordo com os costumes das práticas sociais e que não é estranho à cultura daquele grupo. Ele tem um repertório de métodos, atividades e ações que o capacita a criar estratégias de adaptação e dar sentido ao mundo ao seu redor, além disso, exhibe “naturalmente”<sup>32</sup> a competência social que o faz se reconhecer, aceitar e pertencer ao grupo (COULON, 1995, p. 48).

Os métodos de pesquisa utilizados pela etnometodologia são emprestados da etnografia e de outras sociologias qualitativas ou clínicas. Os instrumentos de coleta de dados são diversos, como a observação direta e participante, diálogos, gravações de vídeos ou conversas, etc. A postura de pesquisa é diferenciada, pois as condições dela, sejam favoráveis

---

<sup>31</sup> De acordo com o Longman Dictionary of Contemporary English (2009), o termo *account* é um substantivo, define uma descrição, escrita ou falada, que diz o que acontece em um evento ou em um processo. No original: “a written or spoken description that says what happens in an event or process”.

<sup>32</sup> Grifos do autor.

ou desfavoráveis, tornam-se um material do próprio estudo, reconhecendo assim o caráter contextual de todo fato social. A descrição é característica essencial dessa abordagem, mas diferente de muitas críticas à etnometodologia, aqui ela não se limita aos relatórios dos seus atores, ao contrário, a análise desses relatos, afirma Coulon (1995), só são úteis quando mostram incessantemente a constituição do mundo, ou seja, os meios utilizados pelos membros para organizar a sua vida social em comum (COULON, 1995).

Os estudos etnometodológicos, desde o seu início, se interessaram, prioritariamente, pelos problemas da sociedade, sendo privilegiados estudos na área da educação focados em temas como a interação nas classes e organização das lições, as práticas de testes e de exames, até a aprendizagem da “profissão” de estudante do ensino superior. Esta última temática é aprofundada pela pesquisa realizada pelo sociólogo francês Alain Coulon e publicada no livro “A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária” (2008). Antes dele, Becker e colaboradores (1961) já haviam realizado um estudo com estudantes do primeiro ano de medicina em uma Universidade do Kansas, que revelava os desafios cotidianos do primeiro ano universitário. No seu estudo, Coulon (2008) percebe que ser estudante não é uma atitude natural, o ingressante no ensino superior tem uma missão a ser cumprida: precisa aprender o ofício de estudante, sair da posição de aluno para a de estudante profissional, através de um processo a ser realizado no cotidiano, denominado “afiliação”.

A partir do conceito etnometodológico de membro como sendo aquele que para além do sentimento de pertencimento ao grupo, domina e exhibe a sua linguagem natural, Coulon (2008) afirma que no campo da vida estudantil, o estudante precisa exhibir aos outros que possui as competências, os etnométodos desta cultura, sob pena de fracasso ou autoeliminação, caso não cumpra satisfatoriamente essa tarefa. Aprender os códigos, as rotinas, o modo de funcionamento do ensino superior faz parte do ofício de ser estudante. O autor (COULON, 2008) chama a atenção para o fato de que, ao longo do primeiro ano, esses fenômenos são numerosos, pois as exigências acadêmicas ainda não foram ajustadas ao comportamento dos estudantes, que são ainda alunos. A competência do membro pode ser identificada através da habilidade em lidar com questões rotineiras ou novas, sem a necessidade de pensar nelas, algo semelhante ao *habitus*. Aqui o autor utiliza o conceito de *habitus* formulado pelo também sociólogo francês Pierre Bourdieu, no sentido trazido por Setton (2002, p. 61) de “uma matriz cultural que predispõe o indivíduo a fazer suas escolhas”. No entanto, Coulon (2008) e Setton (2002) ressaltam que esse *habitus* não é estabelecido em definitivo, “não é destino” (SETTON, 2002, p. 61), ao contrário, é constantemente renovado, adaptado, construído através de novas experiências.



Coulon (2008) descreve o processo de afiliação como uma passagem que acontece em três tempos. O primeiro é marcado pela chegada do aluno ao universo desconhecido, momento do encontro com a universidade, rompendo com o mundo ao qual ele estava familiarizado até então, é o tempo do **estranhamento**. O segundo tempo é aquele da **aprendizagem**, o da “margem”, um tempo perigoso, cheio de dúvidas e inseguranças. Momento limítrofe entre passado e futuro, onde as referências foram perdidas e uma complexa aprendizagem deve ser feita rapidamente visando a adaptação a esse novo lugar e papel. Por fim está o tempo da **afiliação**, onde o estudante adquire o status de veterano e consegue manejar as regras, interpretando e até transgredindo-as.

Para entender esse processo é necessário estar atento às especificidades desse nível de ensino. Coulon (2008) afirma que, como o seu público alvo é composto por adultos, a busca pela autonomia é uma questão central. Nesse contexto, os pares adquirem o lugar essencial de referência na construção do saber e do conhecimento, substituindo o discurso parental. Além disso, apesar de na contemporaneidade a educação ao longo da vida ser uma realidade, o ensino superior é ainda um nível de ensino terminal, que prepara para uma vida ativa, a vida profissional. É um período em que diversas rupturas são deflagradas simultaneamente, seja na condição de existência, na vida afetiva ou nas questões psicopedagógicas. É necessário sair da relação de tutelamento vivida ao longo do ensino médio, para o anonimato e a busca de autonomia que propõe o ensino universitário, demandando a construção de uma nova relação com o saber. Tempo, espaço, regras e o saber são aspectos a serem pensados cuidadosamente nesse momento de passagem. Calendários, prazos, volume de trabalhos, horas dedicadas ao estudo, estrutura física, identificação dos espaços de aulas, da secretaria, biblioteca etc., são demandas importantes na chegada. Há um número expressivo de regras e normas inter-relacionadas a serem entendidas, e o saber agora é mais vasto, demandando uma exigência de síntese, e de relação com a atividade profissional futura (COULON, 2008).

O estudante bem sucedido, portanto, é aquele capaz de elaborar conscientemente a equivalência entre uma regra, norma ou instrução e o problema prático que isso gera, o que ele precisa fazer. A impossibilidade de transformar estas regras em problemas práticos fará com que ele fracasse, pois, ele se torna “um navegador sem mapa” (COULON, 2008, p. 261). São duas as formas de afiliação, na sua forma institucional, acontece quando o estudante compreende as regras do seu currículo como problemas práticos que ele precisa dar conta. Já na sua forma intelectual, é definida pela compreensão do tipo de trabalho intelectual que ele precisa fazer, é o reconhecimento e entendimento do que lhe é solicitado.

A pedagogia da afiliação proposta por Coulon (2008) tem sido enriquecida e adaptada ao caso brasileiro com as contribuições dos estudos realizados pelo OVE. Essas pesquisas demonstram que os estudantes passam pela aprendizagem de se tornarem estudantes, se afiliam, mas o desafio da permanência não se esgota em sentir-se membro. É preciso que as condições subjetivas, ou simbólicas, sejam satisfeitas junto com as condições materiais, esse último é um aspecto que a maior parte dos estudantes franceses não precisa lidar.

#### 4.2 A ETNOGRAFIA

Escolhi falar sobre a etnografia porque essa postura metodológica me guiou na observação-participante e nas entrevistas que realizei. De acordo com Laplantine (2004), a etnografia é uma atividade, um procedimento antropológico, essencialmente visual, cuja especificidade é “a observação rigorosa, por impregnação lenta e contínua, de grupos humanos minúsculos com os quais mantemos uma relação pessoal” (LAPLANTINE, 2004, p.13). Exige um duplo deslocamento, o tomar distância daquilo que nos é familiar, para que possamos nos espantar, ao mesmo tempo em que, inversamente, buscamos tornar o estranho mais familiar, o que nos faz perceber que nossos comportamentos não são naturais, mas culturais. Esse “descentramento radical”, ou seja, a saída do lugar de “centro do mundo”, de olhar o outro a partir do seu ponto de vista, configura uma “revolução epistemológica”, só possível através da “revolução do olhar”, e resulta no alargamento do saber e na “mutação de si mesmo” (LAPLANTINE, 2004, p. 15).

O olhar etnográfico é uma experiência de aprendizagem, é a expansão do simplesmente ver, em busca da capacidade de um olhar mais aprofundado, atingindo a capacidade de “olhar bem e de olhar tudo” (LAPLANTINE, 2004, p. 18). Esse olhar não é rígido ou fixo, ao contrário, ele exige uma atitude de deriva, de disponibilidade e de atenção flutuante que dá lugar à percepção do inesperado e do imprevisto. Há uma dupla afetação nessa experiência, ao mesmo tempo em que afetamos, somos afetados pelo que olhamos, e nos transformamos nessa relação. Assim, um dos fundamentos da etnografia, é tomar a observação como uma experiência de imersão no campo, engajada e não neutra. Não há testemunhos objetivos, pois observador e observado são indissociáveis, como afirma Laplantine (2004, p. 24) somos “... sujeitos observantes de outros sujeitos no seio de uma experiência na qual o observador é ele mesmo observado”. A vivência do pesquisador, em termos objetivos e subjetivos, com seus interlocutores é parte integrante da pesquisa, e a sua análise para torná-la o mais consciente possível é fonte de conhecimento e objetivo científico.

Contudo, a tarefa da etnografia não se esgota no olhar, o fazer ver é uma de suas funções, para Laplantine (2004, p. 30) “o etnógrafo é aquele que se esforça por transformar o olhar em escrita”. A descrição etnográfica transforma a experiência do visível em organização textual. Engana-se quem pensa que ela é uma experiência de transcrição apenas, ao contrário, envolve a separação, análise e finda na construção de um saber. Laplantine (2004) afirma que ela é uma experiência que se demora em uma imagem, em um momento, em um lugar, em um episódio, é da ordem da contemplação. A percepção de que a realidade social é sempre apreendida a partir de um olhar, de um ponto de vista, demonstra que é impossível revelar a “cópia fiel” (LAPLANTINE, 2004, p.36) de um fenômeno social. A descrição etnográfica é oposta à noção de representação, que supõe uma concepção substancial do real, como se houvesse uma verdade no mundo e a linguagem tivesse o papel apenas de revelá-la, uma função **instrumental**, um “veículo para o transporte do pensamento e da comunicação de informações”. Laplantine (2004, p. 38) afirma que essa visão rejeita a deriva e o erro, próprios ao itinerário científico, e ao contrário, a escrita descritiva exprime o que ainda não foi dito, busca “revelar o inédito”.

Foi a partir dessas noções que se deu a minha aproximação com o campo da pesquisa. Como o IHAC sedia o PPGEISU, do qual sou discente, e os BI, a minha inserção no campo ocorreu de forma bastante natural desde o início do meu mestrado, na verdade eu já estava no campo mesmo antes de saber que aquele seria o meu campo de estudo. Ao passo em que fui amadurecendo a minha proposta de pesquisa, segui o conselho etnográfico do descentramento, exercitando ver aquela situação já tão familiar, como um lugar desconhecido, atitude que me exigi durante toda a pesquisa. O estudo se deu em três momentos, o primeiro, de definição do objeto, ocorreu a partir da minha participação como observadora-participante em uma pesquisa-ação existencial ocorrida no POA, sob a coordenação de uma das minhas orientadoras, descrita a seguir. As etapas seguintes foram definidas pela realização de duas entrevistas, cujos roteiros encontram-se no Apêndice B deste trabalho.

#### 4.3 A ENTRADA NO CAMPO: O POA

Como descrito no segundo capítulo deste trabalho, um dos objetivos específicos do Projeto de pesquisa de pós-doutorado vinculado ao OVE que discutia a orientação acadêmica, era a formação de um grupo de estudantes para participarem de sessões semanais de orientação, das quais fiz parte por aproximadamente um ano como integrante desse grupo de pesquisa.

As sessões do POA eram conduzidas por minha orientadora, semanalmente, por 01 hora e 30 minutos, e contavam com pesquisadores-observadores do grupo de pesquisa, além de estudantes de diferentes áreas e semestres de ingresso dos BI, que participavam voluntariamente dos encontros. As reuniões eram iniciadas a partir de uma pauta composta por temas sugeridos pelos próprios estudantes ou pela orientadora do grupo, e versavam sobre questões de interesse para a vida estudantil, desde discussões sobre o projeto político-pedagógico do IHAC, dificuldades da escrita, resolução de dúvidas, até temas mais existenciais, a exemplo das discussões sobre como tornar-se estudante, e relatos da história de vida de cada um.

O referencial teórico e metodológico que guiaram essa pesquisa, além da etnometodologia e do interacionismo simbólico, foi a pesquisa-ação existencial, concebida por René Barbier (2004, p. 85) como “uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar por um pesquisador implicado”, é uma ciência e uma arte, que requer rigor clínico, é desenvolvida coletivamente, e busca alcançar uma mudança na atitude do sujeito, grupo, ou comunidade, em relação a uma realidade imposta. Expande outras modalidades de pesquisa-ação, pois ultrapassa as dimensões política e participativa, inserindo a dimensão sagrada do humano. Utiliza a intuição, a criação, a improvisação, e é rigorosa ao que se propõe, tanto em termos da avaliação de suas ações e objetivos, quanto ao campo teórico, implicação do pesquisador e da sua escuta-ação, “científica, filosófica e mitopoética” (BARBIER, 2004, p. 70).

Barbier (2004) trabalha com três noções fundamentais: a complexidade, a escuta sensível e a implicação. A complexidade, pensada por autores como Edgar Morin, se opõe ao paradigma da simplicidade, embasada em trabalhos científicos avançados, revela que “uma ordem organizacional (turbilhão) pode nascer a partir de um processo que produz a desordem (turbulência)” (BARBIER, 2004, p. 88), o que tem gerado revoluções nas ciências. Para o autor, essa visão acomoda a incerteza, o imprevisível, o não-saber e a contradição, reconhece que tudo está interligado, e toma o ser humano na sua totalidade indissociável, como um ser biológico, psicológico, social, cósmico. A noção de escuta sensível, descrita por Barbier (2004), traz influências da concepção de empatia rogeriana (ROGERS, 1984) e da atitude meditativa dos orientais. Ela é um “escutar/ver” onde “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (BARBIER, 2004, p. 94). A partir da aceitação incondicional do outro, a postura daquele que escuta é a de não julgamento, comparação, ou interpretação do que ouve, mas sim de compreensão, cuidando

para não se aderir ou se identificar com o enunciado ou prática do outro. O pesquisador está “presente”<sup>33</sup> (BARBIER, 2004, p.94), é coerente, ele comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, sentimentos e pode inclusive interromper o seu trabalho no grupo se perceber choques com os seus valores e filosofia de vida.

Por fim, o autor fala da implicação, semelhante à compreensão de Ardoino (2000), é a certeza do engajamento do pesquisador na sua prática científica, definida por ele como “o sistema de valores últimos (os que ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem o qual não poderia haver comunicação” (BARBIER, 2004, p. 102). Apresento essas três noções porque elas constituíram a minha experiência formativa de me tornar pesquisadora. Em muitos momentos, elas foram as minhas guias sobre o que buscar, como me comportar, analisar e interpretar o material produzido no campo. Elas não me disseram o que pesquisar mas, sem dúvida, me ensinaram como pesquisar.

A pesquisa-ação existencial aprimora duas técnicas das ciências sociais e as denomina “observação participante predominantemente existencial” (OPE) e o “diário de itinerância” (BARBIER, 2004, p. 126). A observação participante existencial é um “encontro social” (BARBIER, 2004, p. 127), requer a implicação do pesquisador e a aceitação dele pelo grupo, o seu lugar de observador é declarado desde o primeiro momento. Ela permite a participação em atividades corriqueiras do grupo, e leva em consideração a escuta e observação não estruturadas, que podem acontecer tanto nos ambientes institucionais, oficiais, quanto em locais habituais de encontro, como os cafés, lugares esportivos, de convivência, etc., são “as técnicas do banal e do cotidiano” (BARBIER, 2004, p. 129). Relatos de vida, documentos oficiais, cartas, etc., também podem ser utilizadas.

O material advindo daí deve ser sempre registrado no diário de itinerância, que é semelhante ao diário de bordo dos etnólogos, do diário institucional de Remi Hess (2009; HESS; WEINGAND, 2006), Alain Coulon (2008) e de Georges Lapassade (2005) e do diário de pesquisa, mas distingue-se deles ao radicalizar a noção de itinerância de um sujeito ou grupo. Ele traz consigo o aspecto sigiloso e privado do diário íntimo, pois é lugar de registro de pensamentos, sentimentos, afetos, reações em relação ao mundo, no entanto, ele comporta a possibilidade de exposição, é publicável. É um “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida” (BARBIER, 2004, p. 133). Essa foi

---

<sup>33</sup> Essa presença é a presença meditativa, “... a plena consciência de estar, aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana” (BARBIER, 2004, P. 99/100)

uma prática constante e tornou-se fundamental durante o desenvolvimento deste estudo, especialmente nos momentos de aproximação com o campo e de definição do objeto. Como afirma Hess (2009), foi essa escrita diária que me tirou do lugar da dissociação, para o da organização de ideias, me permitiu dar forma e lugar às descobertas que cruzaram o meu caminho. Além disso, afirma o autor, há uma dimensão terapêutica, na medida em que dá um lugar ao impulso emotivo com o qual muitas vezes nos deparamos no campo da pesquisa.

O relato semanal das sessões do POA foi fundamental, pois, como verifiquei depois, eu também passava por um novo processo de afiliação: afinal a universidade havia mudado muito nos anos em que estive distante. Como naquele momento eu me via uma veterana na UFBA, achei que seria interessante passar por uma experiência de estranhamento para que expandisse a compreensão racional da teoria da afiliação, vivendo-a experiencialmente através de alguma situação de estranhamento “na pele”. Assim, em um dos meus diários, registro o dia em que decidi realizar essa empreitada indo almoçar no restaurante universitário, o local que eu acreditava ser o menos familiar para mim na universidade, pois até a minha formatura ele não existia. Apesar de no decorrer da pesquisa e da escrita deste trabalho me perceber equivocada, pois a tarefa de ser estudante da pós-graduação e pesquisadora me demandou uma nova afiliação, há um trecho do meu diário de itinerância que narra essa experiência. Eu estava na longa fila do restaurante universitário, quando percebo um rapaz tentando “furá-la”:

*Aquela leitura faz o tempo passar e quando me dou conta tem uma pessoa meio que do meu lado, meio que fora da fila, é engraçado e estranho, parece que ele quer furar a fila e como eu estava distraída acho que ele me achou o alvo perfeito. E fico ali, naquela experiência, curiosa para ver as estratégias que o mocinho que corrompe as regras utilizará. Lembro muito de Coulon estando ali, das sutilezas que o processo de afiliação à Universidade comporta. Ele vai tentando entrar, vai tentando, e eu, o homem à minha frente, e a mulher atrás de mim vamos nos enrijecendo naquela fila cada vez mais, e, ao mover o corpo com uma postura mais reta e fixas nos nossos lugares, percebo que estamos os três, mesmo sem o uso da linguagem oral, demarcando as nossas posições, e que ali não haverá espaço para “furadores de fila”. Tudo isso fez com que o tempo passasse rápido, e, de repente, já está chegando a minha vez de entrar para pegar a comida, quando me dou conta de que as pessoas têm um ticket na mão, e eu não. Fui pega pelos processos vivos do estar na universidade. Pergunto ao homem da frente se é necessário comprar o ticket antes e ele me diz meio indignado: “É. Você não sabia?!”. E eu então me sinto como aquelas estudantes descritas por Coulon, sendo dribladas todo o tempo pelas regras de Saint Denis. Rio de mim mesma. Faço contato com uma pessoa que está bem atrás de mim na fila e saio correndo para comprar o ticket, chegando lá percebo que tenho que mostrar o meu comprovante de matrícula e pagar R\$2,50 pelo almoço, fico tão feliz por me sentir da comunidade UFBA. Ao retornar, a menina que me garantiria a vaga já havia entrado, mas converso com outra pessoa que me dá passagem ao paraíso da agora próxima fila da comida. Sorrio, me sinto engraçada e feliz ao mesmo tempo. Quando me aproximo da fila da comida a menina que me deu passagem parece me decifrar e me dá explicações espontâneas de como é que eu tenho que fazer para comer, ao que eu agradeço. Enfim sento para almoçar com um sentimento de satisfação por ter passado por aquele “ritual”,*

*já me sentindo engajada e esperta. Logo a menina que me ajudou senta ao meu lado com as suas amigas e ao olhar o prato dela percebo que levei uma rasteira de mim mesma, não peguei a colher da sobremesa. Sorrio por dentro e recomeço a minha descoberta dos signos da vida universitária.*

A vivência de momentos como esse, os inúmeros relatos dos estudantes compartilhados no POA, o aprendizado através do contato com os trabalhos do OVE, e a aproximação com a abordagem teórica que escolhi, me apresentaram a universidade como um mundo novo, constituído por uma teia de ações que passavam despercebidas no dia a dia. Comecei a entender que apesar da espontaneidade dos estudantes, professores, funcionários, no exercício de seus papéis, essas atitudes eram resultado de um longo processo de aprendizagem e vinculação à instituição que os tornava nativos. Foi a noção etnometodológica de membro, aquele que pertence, domina, e exibe com naturalidade a linguagem de um grupo, que me fez entender esse processo. Nesse momento, teoria e prática se articularam. O cotidiano da UFBA passou a ser não apenas um lócus para a pesquisa, mas a observação e descrição dos processos que a constituem, tornou-se a minha tarefa.

Além disso, percebi através da escuta de mulheres, mães e trabalhadoras, na orientação acadêmica, tarefas objetivas e subjetivas a dar conta, havia uma série de aspectos internos e externos à universidade em interação e que afetavam suas vidas. Os desafios que essa realidade deflagra radicalizam as discussões teóricas sobre a democratização do ensino superior brasileiro, e fornecem campos de intervenção para novas políticas públicas. Entendendo que a realidade é construída a partir da interação e da descrição que os atores sociais fazem sobre ela, foi observando e dando voz aos sujeitos que tentei compreender como acontecia sua permanência na universidade. O primeiro passo para cumprir essa tarefa foi saber como elas saíam da posição de estrangeiras para a de membro, e como se dava sua afiliação, o que me levou às primeiras entrevistas.

#### 4.4 AS ENTREVISTAS

Após a definição dos objetivos da pesquisa, formulei o roteiro para as entrevistas que me aproximariam do meu público alvo específico. Nessa fase estudei como acontece o processo de afiliação de mulheres que conciliam maternidade, trabalho e universidade, o que resultou em um artigo científico, avaliado por uma banca examinadora, como requisito para a conclusão do componente curricular HACC72 - Ensaio Compreensivo em Estudos Sobre a

Universidade<sup>34</sup>. Para isso, foram realizadas entrevistas com quatro estudantes dos BI da UFBA. A entrevista<sup>35</sup> foi escolhida como principal técnica de coleta de dados para o estudo por ser uma estratégia que permite abordar a subjetividade dos atores sociais, os significados que atribuem ao mundo e aos acontecimentos que fazem parte das suas histórias (LALANDA, 1998).

A ideia inicial era selecioná-las a partir das estudantes do POA ou através de indicação de conhecidos, no entanto, com a paralisação das atividades na universidade, resultado de uma greve nacional, que na época das entrevistas já durava dois meses, utilizei a lista de e-mails institucional para divulgação da pesquisa e identificação de voluntárias. Após julgamento da Congregação do IHAC, o secretário do Instituto enviou mensagem em meu nome, que encontra-se no apêndice A ao final deste trabalho, para as diversas listas de e-mails institucionais que abrigavam alunos dos BI. O conteúdo da mensagem incluía uma primeira parte em nome do Instituto me apresentando e relatando a aprovação da pesquisa na congregação, e uma segunda parte, divulgando o texto redigido por mim, composto pela minha identificação como estudante do PPGEISU, nome das orientadoras, breve resumo do tema e objetivos da pesquisa, método de coleta de dados (entrevista), o perfil de voluntárias desejado (estudantes dos BI do sexo feminino, que estivessem trabalhando e com filhos de qualquer idade), e-mail e telefones de contato, o caráter voluntário da pesquisa e a garantia do sigilo.

No mesmo dia de envio do e-mail, recebi cinco e-mails de voluntárias para a pesquisa, no entanto, foi necessário fazer uma seleção entre elas visto que pessoas de diferentes perfis apareceram, como uma estudante que, por questões biológicas não podia ter filhos, e outra que queria responder ao “questionário” online. A primeira questão que me dei conta logo após a primeira resposta, foi que não havia explicitado no corpo do e-mail a definição dos semestres desejados, portanto, pessoas de diferentes semestres BI se voluntariaram. A princípio, considerando a afirmação de Coulon (2008) sobre como o primeiro ano universitário é crítico, pensei em restringir para estudantes do 1º e 2º semestre apenas, no entanto, como a maior parte das voluntárias estava em final de curso e tive dificuldades em encontrar iniciantes, resolvi não fazer essa restrição. Outra questão restritiva foi a negociação da agenda para realização da entrevista, pois, apesar da minha disponibilidade de horário ser

---

<sup>34</sup> No PPGEISU, esse componente curricular obrigatório equivale ao processo de qualificação tradicional em outros Programas de Mestrado Acadêmico.

<sup>35</sup> É sabido que há diversos tipos de entrevista. Nesse estudo houve contribuições da visão de autores clássicos da Psicologia como Bleger (1980) e Rogers (1961), especialmente sobre a necessidade da empatia na relação, bem como de abordagens sociológicas como a de Kauffman (1996).



integral, e eu encontrar com as voluntárias em local e hora definidos por elas, algumas não puderam participar por indisponibilidade de tempo.

Apesar do número inicial de voluntárias, após o primeiro contato e os ajustes de tempo para a entrevista, o processo se tornou difícil, pois muitas demoraram a responder os e-mails a partir do segundo contato, e eu não conseguia fixar horários para a entrevista. Cheguei a ir até o local acertado com uma voluntária, e ela não compareceu por imprevistos no trabalho. Uma nova chamada foi realizada na lista de e-mails oito dias após o envio da primeira mensagem, e foi só a partir daí que encontrei as quatro voluntárias que consegui, finalmente, entrevistar. Creio que pela ansiedade e as dificuldades encontradas, fui ao encontro de uma estudante, que havia me falado no e-mail ter o perfil requerido por mim, e apenas quando iniciei a entrevista descobri que ela não tinha filhos. Apesar da decepção, realizei a entrevista, que não foi utilizada na pesquisa já que ela não se enquadrava no perfil desejado. Finalmente, após marcações e remarcações, as entrevistas foram realizadas em local e horário escolhidos pelas estudantes. No início das entrevistas eu apresentava a proposta da pesquisa, lia com elas e assinava o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), onde me comprometia com o sigilo de suas identidades, e garantia que elas podiam desistir da pesquisa a qualquer momento, e falava sobre a possibilidade de realizar novas entrevistas futuramente.

Após esse primeiro momento o foco do trabalho se tornou mais claro, assim foram formulados novos roteiros para uma segunda etapa de entrevistas, dessa vez personalizadas, aprofundando algumas questões da entrevista anterior, sanando dúvidas e abordando temas que não haviam sido contemplados, com o objetivo de entender como se deu a permanência das entrevistadas nos BI. Após revisão da orientadora, iniciei o processo de retomada do contato com as estudantes. O intervalo de tempo entre a primeira e segunda etapa das entrevistas foi de aproximadamente seis meses, o que, creio, dificultou muito a retomada do contato. Nesta etapa foi mais difícil encontrá-las, de forma geral elas estavam ainda mais indisponíveis. Foi necessário muito empenho, diversas ligações, disponibilidade de tempo, pois houve muitas marcações e cancelamentos até que conseguisse entrevistá-las. Para isso, além do contato por e-mail, foi necessário utilizar mais o contato telefônico e ser insistente sobre a importância dessa segunda fase, garantindo que as entrevistas seriam mais sucintas. Após aproximadamente dois meses, consegui encontrar todas as interlocutoras e as entrevistas foram realizadas obedecendo aos mesmos critérios da etapa anterior.

A despeito da existência dos roteiros, todas as entrevistas ocorreram privilegiando um clima de conversa e confidencialidade, prezando a abertura para novas questões que, eventualmente, surgissem. As conversas se estenderam de 30 a 60 minutos, foram gravadas e

transcritas por mim e, em seguida, enviadas por correio eletrônico para que as entrevistadas fizessem as modificações que julgassem necessárias, atitude que não pôde ser adotada na segunda etapa da pesquisa pela insuficiência de tempo. A transcrição das entrevistas pelo próprio pesquisador é um procedimento metodológico importante no campo teórico onde se constituiu essa pesquisa, pois inicia-se aí o trabalho de interpretação dos dados, na medida em que não é só a expressão verbal que compõe o material de trabalho, mas os silêncios, as pausas, a entonação da voz, todos eles elementos a serem considerados como dados integrantes da pesquisa. Nesse processo, criei anotações de ideias, interpretações, impressões, além de destacar os trechos que julguei mais importantes, procedimento semelhante ao descrito por Kauffman (1996). O envio das narrativas para as entrevistadas também integra os procedimentos metodológicos na medida em que permite aos sujeitos interferir no trabalho analítico do pesquisador, podendo ser uma via de auto-reflexão sobre si mesmo e sua história.

O perfil das mulheres é heterogêneo. No momento da primeira entrevista, as quatro estudavam no turno noturno, tinham idades de 20, 25, 30 e 33 anos; três delas cursavam o BI em Humanidades e uma o BI em Artes. Duas estudantes estavam finalizando o primeiro semestre e duas o quinto semestre. Três viviam relação conjugal estável, uma era separada, duas tinham dois filhos e duas apenas um. As segundas entrevistas foram realizadas quando elas estavam iniciando um novo semestre. Algumas modificações haviam ocorrido em suas vidas: Inês havia mudado de emprego, o que reduziu ainda mais a sua disponibilidade de tempo, Carolina havia trancado o BI, e o contato com ela via e-mail demorou a funcionar. O quadro a seguir detalha o perfil socioeconômico das estudantes:

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico das entrevistadas

	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS <sup>36</sup>	BI	SEMESTRE	TRABALHO	RENDA FAMILIAR <sup>37</sup>	ESCOLA ANTERIOR	RAÇA/COR <sup>38</sup>
Inês	33 anos	Separada	02 (12 e 15 anos)	Humanidades Noturno	5º/6º semestre	Recepcionista em escritório de Advocacia – Auxiliar Administrativa	Menos de 01 salário mínimo e meio	Escola pública	Negra
Alice	30 anos	Convive conjugalmente	02 (08 e 03 anos)	Humanidades Noturno	5º /6º semestre	Estágio em escola e aulas particulares	5 salários mínimo	Escola particular e pública (RS)	Branca
Lucy	25 anos	Convive conjugalmente	01 (05 meses)	Artes Noturno	1º/2º semestre	Operadora de telemarketing em uma empresa de telefonia	Aproximadamente 3 salários mínimo	Escola pública	Negra
Carolina	20 anos	Convive conjugalmente	01 (02 anos)	Humanidades Noturno	1º/2º semestre	Desempregada – Vendedora de loja em Shopping Center	Acima de 2 salários mínimo, não sabe informar com precisão	Escola particular	Parda

<sup>36</sup> Idades dos filhos na primeira entrevista.

<sup>37</sup> Aqui somam-se a renda da estudante e do companheiro, quando há.

<sup>38</sup> Autodeclaração das estudantes.

É difícil precisar o momento de início e fim da análise das narrativas, pois, como descreve Snoeckx (2011), o movimento de pôr em palavras a prática já é um movimento de análise. O procedimento formal da análise dos relatos ocorreu com a leitura exaustiva das transcrições, a princípio consideradas separadamente, resultando na formulação de categorias que abrigassem os significados das falas. Posteriormente, elaborei um quadro compilando e comparando as categorias formuladas a partir do material das quatro mulheres, separando as questões particulares daquelas comuns a todas elas. Na prática, a minha compreensão do fenômeno estudado foi se dando paulatinamente, desde os escritos dos diários do POA, durante a transcrição das entrevistas, no momento da elaboração das categorias, até a última revisão desse texto.

A análise foi sendo aprimorada ao passo que a escrita foi se tornando reflexiva. Snoeckx (2011) afirma que saber analisar não se limita a interpretar o mais fielmente possível as situações de trabalho descritas, essa atitude requer que o autor se leve em consideração dentro da situação. Para ela (SNOECKX, 2011), a escrita implicada, apesar de requerer o uso do pronome *Eu*, não se esgota aí, é preciso que ela seja experiencial, que comporte dimensões narrativas, descritivas, argumentativas e prospectivas. A minha implicação foi se tornando mais clara ao passo que fui escrevendo o trabalho, pois foi, ao longo da sua elaboração, que aspectos do meu cotidiano, que até então eu julgava irrelevantes para a pesquisa, foram se mostrando componentes essenciais dela. Nesse processo, transformações aconteceram ao mesmo tempo em mim e no texto, em um processo contínuo e retroalimentador. Assim, as inúmeras reescritas extrapolaram a simples melhoria da qualidade do texto, tornando-se momentos de clarear e entender o que eu havia feito e aprimorar a minha compreensão sobre o objeto estudado.

## 5 OS ITINERÁRIOS UNIVERSITÁRIOS

A noção de itinerário foi se constituindo durante a escrita dessa dissertação até quando percebi a potência da sua definição para dizer aquilo que, para mim, foi o mais importante achado dessa pesquisa: o percurso universitário não é trilhado como uma linha reta. Ao contrário, os relatos colhidos mostram que as dúvidas, paradas, recomeços fazem parte do processo de se tornar e permanecer uma estudante universitária. Para Barbier (2004, p.134), a vida, o percurso existencial de um sujeito (grupo, comunidade) é mais do que uma “trajetória” muito bem balizada, ao contrário, é uma infinidade de itinerários contraditórios. Ardoino (2000, p. 135/136) compartilha dessa visão e crítica o conceito de trajetória<sup>39</sup>:

“... la trajectoire, originaire du champ de la physique, cinématique, balistique, correspond à un mouvement prédéterminé, programmé, traçant la course, régulièrement courbe si ce n’est rectiligne, d’un mobile, inerte par lui-même mais propulsé à partir d’une source d’énergie. Elle se situe en conséquence hors d’un temps-durée qualitatif, ou ne fait intervenir un temps-chronométrable qu’en tant que paramétré, homogénéisé, réduit en unités égales et comparables. De ce fait, la trajectoire implique norme et modèle fondant son contrôle. Si on peut effectivement parler, déjà analogiquement, de la trajectoire d’un élève ou de celle d’un travailleur au long d’une carrière, c’est en termes de flux, dans la perspective d’un économiste que le ministre de l’Éducation nationale ou un chef d’établissement peuvent être amenés à prendre en considération par rapport à l’ensemble des effectifs qu’ils ont à gérer, mais l’enseignant, s’il s’interroge sur la qualité de sa relation avec tel ou tel élève, sur la démarche singulière de ce dernier, ou le formateur par rapport aux personnes en formation, ne peuvent plus se les représenter de la sorte sans risque de confusions grave. Ce seront plutôt les idées de trajet, de chemin, d’itinéraire, voire de parcours... Le temps, la durée, les rythmes propres à chacun y prennent une place prééminente. Ce sera l’évaluation, supposant la représentation et la dynamique propre d’un projet, et non plus le contrôle, qui correspondra le mieux à ce type de démarche. (ARDOINO, 2000, p. 135/136)

Compartilhando dessa noção, descrevo a seguir os itinerários das quatro estudantes que entrevistei, eles por si só ricos em demonstrar o “como” se faz a vida estudantil. Posteriormente aprofundo no entendimento tanto dos seus processos de afiliação e dos etnométodos utilizados para a permanência, ou as interrupções que fizeram parte do processo.

---

<sup>39</sup> Tradução nossa : ... a trajetória, originária do campo da física, da cinemática ou da balística, corresponde a um movimento predeterminado, programado, que traça a via, regularmente curva ou retilínea, de um móvel inerte, impulsionado por uma fonte de energia. Ela se situa, conseqüentemente, fora de um tempo-duração qualitativo, onde intervém apenas um tempo-cronométravel parametrado, homogeneizado, reduzido a unidades iguais e comparáveis. Por causa disso, a trajetória implica norma e modelo, justificando seu modo de controle. Se podemos efetivamente falar, de maneira analógica, da trajetória de um aluno ou de um trabalhador, ao longo de sua carreira, é em termos de fluxo, do ponto de vista de um economista que o Ministro da Educação ou um diretor de escola podem ser levados a considerar em relação ao conjunto de pessoas que eles gerenciam, mas, se o professor se interroga sobre a qualidade de sua relação com um ou outro aluno, sobre a abordagem singular que ele adota ou, quando o formador faz o mesmo em relação às pessoas sob sua responsabilidade, eles não podem mais representá-los desta forma sem risco de confusão grave. São mais apropriadas as ideias de trajeto, de caminho, de itinerário ou de percurso... O tempo, a duração, os ritmos próprios a cada um ocupam aqui um lugar predominante. Será a avaliação, que supõe a representação e a dinâmica própria de um projeto, e não mais o controle, que corresponderá melhor a esse tipo de abordagem.

## 5.1 ALICE

Alice tinha 30 anos à época da primeira entrevista, autodeclarada branca, estava no quinto semestre do BI em Humanidades noturno. Residia na casa da mãe de seu companheiro com os dois filhos, um menino de três anos, e uma menina de 08 anos de uma relação anterior. A casa estava localizada em um bairro considerado nobre na cidade, descrita como ampla, em um condomínio habitado por pessoas socialmente privilegiadas. A renda dela e do marido somava R\$3.200,00 que eles utilizavam para arcar com os custos dos filhos e as despesas pessoais do casal. O companheiro é advogado e ela estagia em uma escola de educação infantil pela manhã, dá aulas particulares de reforço escolar para alunos com necessidades especiais, além de participar voluntariamente de um grupo de pesquisa na universidade.

O seu percurso educacional se deu, prioritariamente, em escolas privadas, com uma experiência em escola pública no estado do Rio Grande do Sul. Antes de ingressar no BI, iniciou dois outros cursos em faculdades privadas - jornalismo e serviço social, não tendo concluído nenhuma delas. Interrompeu jornalismo pelo nascimento da primeira filha, pois relata que não havia tempo e condição financeira para continuar a faculdade, e serviço social pela insegurança na qualidade do ensino à distância ofertado pela faculdade.

Alice relata que não “decidiu” cursar o BI, pois para ela que nunca gostou de estudar a UFBA sempre foi considerada um lugar inacessível. Portanto, atribui a sua entrada ao incentivo de amigos e do companheiro, que a inscreverem no Enem. Na época, o seu filho estava com dois meses, e ela diz quase ter desistido de fazer a prova por conta da amamentação. No entanto, ao receber o resultado de sua aprovação ficou feliz, e ao iniciar o BI e conhecer o projeto se “apaixonou” e se encontrou.

O primeiro ano universitário foi descrito por Alice como “difícil”, pois ainda estava amamentando e não houve compreensão de alguns professores, o que resultou na reprovação por faltas em alguns componentes curriculares. Para ela, esse primeiro momento foi o de “entender o mecanismo... a dinâmica” da universidade, ela frisa que a UFBA é muito diferente de uma faculdade particular. Assim, percebe-se que suas experiências prévias na educação superior privada não a instrumentalizaram para lidar com as exigências e o formato de uma universidade pública. A autonomia foi vivida como um aspecto perturbador no início, pois lhe dava a sensação de “estar perdida”, sentimento presente até o momento em que entendeu o funcionamento da universidade. Ela data o segundo semestre como o seu

momento de integração à instituição, através da participação no movimento estudantil e em um grupo de pesquisa, o momento inicial quando de fato se filiou “à ideia de universidade”.

Ao narrar o seu cotidiano de universitária, Alice sublinhou a importância do suporte encontrado na sua atual configuração familiar com o cuidado dos filhos, ela atribui a esse fator a sua permanência no BI. O suporte familiar se traduz aqui principalmente em dois aspectos práticos, em ter alguém que se ocupe dos seus filhos quando ela não está, e a possibilidade de contratar uma babá usando o salário do companheiro. O caráter decisivo desse fator no seu itinerário estudantil fica ainda mais evidente quando ela compara a situação atual com a falta de suporte que teve quando a sua primeira filha nasceu. Na época, sem poder contar com o pai de sua filha, e com os poucos recursos da mãe, ela foi obrigada a trabalhar para sustentá-las, o que a levou à interrupção dos estudos. Já na reta final do BI, Alice se mostra satisfeita com o seu itinerário, ela diz que a universidade lhe trouxe um “norte” profissional, apesar desse não ser o principal objetivo do BI, e o grupo de pesquisa teve um papel decisivo nisso. Ela ressalta dois aspectos como importantes para a sua condição de mãe trabalhadora estudante, o primeiro é que a maternidade nunca foi suficiente para sua realização pessoal, portanto a universidade e as perspectivas profissionais futuras são muito importantes para ela, a “preenchem”. Além disso, a sua aceitação como “imperfeita” lhe possibilitou ocupar-se dos seus vários papéis com certo conforto, não se exigindo um nível de qualidade na execução das tarefas impossível para alguém na sua condição, ela diz “a satisfação está justamente em você conseguir dar conta das coisas do jeito que dá”.

No momento da segunda entrevista ela estava no seu último semestre no BI. Em relação à sua renda familiar e local de residência não houve modificações. Iniciamos a entrevista falando sobre o impacto negativo da greve em sua vida, visto que o retorno das aulas coincidiu com o período em que a sua babá se demitiu, seus filhos ficaram de férias e sua mãe viajou, ou seja, ela ficou sem ajuda para cuidar dos filhos, o que a obrigou a se dedicar integralmente a eles. Nesse momento, faltava apenas um mês para o final das suas aulas, usualmente essa época de fim de semestre, é um momento crucial e arriscado na vida do estudante, pelo acúmulo de avaliações para dar conta. Tendo faltado às aulas para cuidar dos filhos, ao voltar a frequentar a universidade Alice teve que negociar as suas faltas com os professores e se comprometer a fazer trabalhos para recuperar o tempo perdido. Nesse período, ela ainda realizou a seleção para o Mestrado, mas não foi aprovada, o que atribui tanto à sua indisponibilidade de tempo para estudar para a prova, quanto à sua estratégia equivocada de focar no projeto em detrimento dos conteúdos exigidos para a prova. No entanto a sua intenção continua e ela pretende fazer a seleção novamente.

Nesse segundo momento quando questionei sobre ações da universidade que teriam facilitado a sua permanência no BI, ela relatou a sua insatisfação com o perfil socioeconômico exigido pela universidade para participar tanto do Projeto Permanecer quanto da Creche da UFBA. Ela tentou diversas vezes se beneficiar dessas duas políticas de permanência, mas não obteve sucesso. Apesar de entender as razões da recusa, o seu local de residência, ela gostaria de ter sido ouvida pela universidade sobre a sua situação nesse local, ou seja, o fato dela morar em um quarto dentro da casa da sogra. Alice se reconhece como uma pessoa privilegiada socialmente, mas diz que não ter tido acesso a nenhuma das ações de permanência da universidade foi um aspecto dificultador, pois por muitos momentos precisou de suporte financeiro, o que foi conseguido através de ajudas fora do âmbito institucional.

Por fim, Alice responsabilizou o suporte familiar e o grupo de pesquisa como fatores que garantiram a sua permanência no BI. Ela diz que o suporte familiar “viabilizou minha vida aqui... eu poder frequentar”, já o grupo de pesquisa agiu na “vontade” de estar. Aqui, ela voltou a falar sobre o grupo de pesquisa e deixou ainda mais clara a importância deste para ela. São diversos os aspectos dessa forte vinculação, como: o estímulo acadêmico, o desejo na busca por saber, o papel de orientação sobre seu percurso curricular, ideias de rumos a serem tomados em sua vida acadêmica, os laços afetivos, o seu empoderamento, autonomia e postura política como mulher. Além disso, o grupo ajudou ainda na sua permanência intervindo financeiramente, pois apesar dela não ter conseguido receber bolsa de pesquisa durante toda a sua participação, eles a incluíam em atividades remuneradas sempre que possível. Ademais, Alice reconhece o impacto forte que o BI teve para si na medida em que conseguiu ver possibilidades para sua vida, ganhos para além da sua trajetória estudantil, mas também como mulher e mãe.

## 5.2 INÊS

Inês é uma mulher de 34 anos, autodeclarada negra, solteira, tem dois filhos que à época da primeira entrevista tinham 12 e 15 anos. Naquele momento, cursava o quinto semestre do BI em Humanidades noturno na área de concentração Estudos Jurídicos. Reside em um bairro periférico de Salvador, em casa própria, e a sua renda familiar era de um pouco mais de um salário mínimo, vinda do seu trabalho em um escritório de advocacia. Não recebia nenhuma ajuda financeira por parte do pai dos seus filhos.

A rotina de Inês iniciava cedo. Ela pegava o primeiro ônibus às seis e meia da manhã e chegava ao trabalho aproximadamente uma hora depois. Permanecia no trabalho todo o dia e de lá ia direto para a universidade, só chegando em casa, aproximadamente, onze e meia da



noite. Apesar de a universidade estar oficialmente em greve naquele período, ela continuava tendo aulas normalmente, pois, a faculdade de direito, local das suas aulas da área de concentração, não aderiu à greve. Além dessas duas atividades, Inês estagiava no Serviço de Apoio Jurídico da UFBA (Saju) uma vez por semana à noite.

Egressa de escola pública, ela demorou dez anos entre o fim do ensino médio e o ingresso na universidade. Como finalizou o ensino médio já com filhos e casada, resolveu cuidar da família e protelar o “sonho” de ingressar na universidade. Quando o relacionamento finalizou e os filhos já estavam maiores e mais independentes, resolveu retomar a ideia. Iniciou o cursinho pré-vestibular com o objetivo de entrar na UFBA, pois além de ser o seu “sonho”, ela sabia que não poderia arcar com os custos de uma faculdade privada. O seu primeiro objetivo era fazer o curso de Nutrição, mas havia um complicador, esse curso só era oferecido no período diurno, o que a impossibilitava de fazê-lo, já que precisava trabalhar. Foi quando, no cursinho pré-vestibular, ela conheceu a opção do BI em Saúde noturno e, estrategicamente, decidiu entrar por esta via e futuramente migrar quando o curso de Nutrição noturno fosse criado.

Ao iniciar a sua vida estudantil, e conhecer melhor a instituição, Inês percebeu que as mudanças na universidade não ocorriam tão rapidamente, e que ela não poderia esperar pela abertura do curso de nutrição noturno, pois já se sentia velha por ter 33 anos e ainda não ter um diploma. Avaliou que seria melhor migrar para o BI em Humanidades, visto que já estava trabalhando na área do direito. A mudança propiciou que ela ascendesse profissionalmente no trabalho, pois migrou de recepcionista para auxiliar de assuntos jurídicos, apesar de não ter havido mudança formal ou salarial.

Esse momento inicial da sua vida estudantil foi descrito como “muito difícil”, tanto pelo sentimento de estar “perdida” na universidade e nos trabalhos acadêmicos, quanto pelo impacto na sua vida familiar, pois os filhos reclamavam da sua ausência e do fato dela estar sempre muito cansada. Inês enfatiza que a ajuda dos professores e colegas foi fundamental nesse período, mas que a segurança para fazer os trabalhos e o entendimento do que era a universidade só veio no terceiro semestre. Quando perguntei sobre os aspectos que haviam facilitado ou dificultado a sua permanência na universidade, até aquele momento, ela citou o tempo, ou melhor a falta dele, como principal aspecto conturbador. Para conseguir driblar essa dificuldade ela precisou lançar mão de etnométodos, como a busca pela flexibilização do seu horário no trabalho quando tinha prova, por exemplo, e a reposição no dia posterior. Já como aspecto facilitador, ela citou uma política de permanência institucional, o auxílio transporte da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (Proae), na prática

uma ajuda mensal em dinheiro, foi o que a ajudou a arcar com os custos do deslocamento universidade/trabalho/residência.

Já naquele primeiro momento, a avaliação da sua experiência na universidade é positiva. Relata os benefícios pessoais na medida em que a experiência a transformou em uma pessoa mais “comunicativa”, mais “crítica”, com mais vontade de “continuar crescendo, continuar mudando”, além de ter “aberto portas” na sua vida profissional.

Na segunda etapa da pesquisa foi difícil entrevistá-la. Não obtive resposta ao primeiro contato realizado por e-mail, ao telefonar para o seu local de trabalho, único telefone disponível, fui informada que ela não trabalhava mais lá. Realizei novos contatos por e-mail até que ela me respondeu e conseguimos nos encontrar, em um sábado à tarde, em um shopping, após a sua aula de inglês. Ela iniciou a entrevista falando que a mudança no trabalho atrasou a sua estadia no BI, já que só soube da demissão após ter efetuado sua matrícula. Imaginava que se soubesse um pouco antes, poderia ter realizado a matrícula semestral incluindo mais disciplinas e concluiria o BI ainda naquele semestre. O motivo da demissão não ficou claro, mas ela supôs que foi substituída por um estagiário, uma estratégia de redução de custos da empresa. Inês não se lamenta e frisou que já estava em um novo emprego, trabalhando como Auxiliar Administrativa em uma assistência técnica para móveis e estofados.

Com essa mudança, a distância trabalho – universidade aumentou, o que lhe consumia, aproximadamente, duas horas para percorrer esse trajeto. A sua jornada de trabalho foi estendida até o sábado meio dia, e, aos sábados à tarde ela frequentava um curso de inglês, reduzindo o seu tempo “livre”, dedicado ao cuidado da casa, dos filhos, consigo e com os estudos, ao sábado à noite e ao domingo. Não houve alteração quanto à renda familiar, continuava recebendo o auxílio transporte da Proae e ainda não recebia nenhuma ajuda financeira do pai dos seus filhos.

Quanto à sua vida estudantil, Inês continuava a fazer o estágio no Saju à noite. Naquele momento de conclusão do BI, ela ainda não tinha a carga horária de atividades complementares<sup>40</sup> exigida para a sua formatura, e atribuiu como causa a sua indisponibilidade de tempo para assistir seminários, palestras, etc. Relatou que nos primeiros semestres era mais fácil, pois podia faltar uma aula para comparecer a tais atividades, mas naquele momento, em que estava na área de concentração<sup>41</sup>, não era mais possível, tendo em vista que as aulas eram

---

<sup>40</sup> Como descrito no Capítulo 3, atividades complementares são atividades obrigatórias que os estudantes dos BI tem que cumprir, entre estágios, pesquisas, atividades comunitárias, dentre outras, totalizando uma carga horária de 100 horas.

<sup>41</sup> Etapa da formação específica dos BI, descrita no Capítulo 3.

mais “focadas” e demandavam maior concentração. O custo de perder uma aula tornou-se muito alto, era equivalente a “se perder” na disciplina. Para resolver esse problema, ela pensava em utilizar cursos online, e o curso de idiomas, como atividade complementar.

Apesar de reconhecer as mudanças de comportamento necessárias ao estudante quando na área de concentração, ela teve relativa facilidade de adaptação, atribuída à sua experiência prática com o Direito. Ela disse: “não houve baques” ou “surpresas”. No estágio, se via em posição de vantagem em relação aos colegas que eram apenas estudantes, sem experiência profissional na área, na medida em que ela tinha competências adquiridas no trabalho anterior que a auxiliavam como encontrar um processo com mais facilidade que os colegas, por exemplo.

Quando questionei sobre o papel da família na sua trajetória estudantil, Inês relatou que como foi a primeira filha a concluir o segundo grau e entrar na universidade, era motivo de orgulho. Ressaltou o papel de “ajuda” exercido pela mãe, como: “tomar conta... supervisionar” os seus filhos em casa; emprestar dinheiro em caso de urgência; ter comida quando ela chegava em casa com fome à noite.

Como aspectos facilitadores da sua permanência na universidade, ela listou a sua “vontade de ter uma formação superior”, o “querer se formar em direito”, o fato da UFBA ser uma universidade pública, o auxílio transporte da Proae e a projeção dos benefícios futuros que a formação superior poderá lhe trazer. Como aspectos dificultadores estava o trabalho devido aos horários, ao cansaço, à rotina de acordar cedo e dormir tarde e a falta de tempo para o lazer.

A avaliação do BI foi positiva, uma possibilidade de acesso à UFBA mais “tranquila” do que o vestibular “tradicional e temeroso”. Reiterou que se não tivesse “alternativa” tentaria o vestibular, mas quando conheceu o BI viu que essa era uma “porta mais fácil”. Disse que o BI foi bom para ela apesar de não ter parâmetros para comparar já que não havia tido outra experiência no ensino superior.

### 5.3 CAROLINA

Carolina tem 20 anos, se considera branca, reside na casa dos sogros com seu companheiro, em uma residência confortável em um bairro considerado nobre da capital e bem próxima da universidade. Ela tem uma filha de 2 anos e, na primeira entrevista, estava cursando o 1º semestre do BI em Humanidades noturno. Naquele momento ela havia recém-saído do seu último emprego, como vendedora em uma loja de shopping, e recebia seguro-

desemprego. Não soube relatar a renda total da família, mas diz que seu sogro é taxista e motorista particular. Além de cuidar da casa, a sogra, presta serviços para um banco da cidade. Seu companheiro é técnico de uma empresa de TV por assinatura e internet e devia ganhar aproximadamente R\$1.500,00, ela não sabia ao certo. As despesas com a escola, o plano de saúde e a alimentação da filha são de responsabilidade do companheiro, e ela arca com outras despesas como roupas e medicamentos.

No nosso primeiro encontro, a universidade estava em greve e ela sem trabalhar, por uma mudança no trabalho que a havia desagradado e também por causa da rotina corrida entre os estudos e a filha. Egressa de escola particular, ela engravidou no último ano do ensino médio e diz que foi preciso um esforço grande para concluir esse ano letivo, mas que não queria parar pois sabia que depois seria difícil retomar os estudos com uma filha pequena. Após a conclusão do ensino médio, e o nascimento da filha duas semanas depois, interrompeu os estudos por um ano quando se dedicou integralmente aos cuidados da filha. Após esse período, começou a trabalhar e se inscreveu no Enem para o BI. Desacreditada sobre a possibilidade de ser aprovada, pois havia feito cursinho por apenas três meses, demorou a olhar o resultado, quando viu que havia sido aprovada o prazo de matrícula já tinha passado. No ano seguinte, repetiu o Enem e foi aprovada para o BI em Humanidades.

O seu desejo de entrar na universidade, disse ela, veio desde muito pequena. Criticava as primas que estudavam em faculdades particulares, chamando-as de “burras”, afirmando que ainda iria estudar na UFBA, pois sempre foi uma boa aluna. O seu ingresso nessa universidade foi, portanto, “honrar” o que sempre prometeu. O BI apareceu em sua vida através de um colega de trabalho no IBGE, e desde o início, percebeu ali uma estratégia para chegar até o Direito. Dizia-se uma divulgadora dessa nova modalidade de graduação, para pessoas que queriam cursar uma universidade pública e não podiam pagar um bom cursinho. Apesar disso, aparece em seu depoimento o reconhecimento de que há uma desvalorização social do BI, por ser visto como um curso de menor prestígio dentro da UFBA.

Ela descreve o seu primeiro semestre como “complicado”, por causa da sua escassez de tempo para estudar em função do trabalho, além disso, achou algumas disciplinas “chatas”, teve um “professor carrascudo” e ainda houve a greve que foi avaliada tanto como um aspecto negativo quanto positivo. A greve foi avaliada positivamente porque a inexistência de atividades universitárias durante o período salvou o seu rendimento no semestre, pois utilizou o tempo sem aulas para ir para a casa da mãe no interior por uma semana e colocar todos os trabalhos em ordem. Carolina descreve ainda como aspecto facilitador da sua estadia no BI nesse primeiro semestre, a ajuda das pessoas que já conheciam “o sistema”, na maioria

colegas de semestres mais avançados que já entendiam os processos rotineiros do funcionamento da UFBA.

No nosso primeiro encontro, realizado na lanchonete de um campus da universidade, ela estava no final do primeiro semestre, se sentia “perdida” com as normas e regras da UFBA, dizia que ainda não “entendia” o funcionamento das coisas, e atribuía essa dificuldade à sua falta de tempo para se “dedicar”, “conhecer” e “participar” mais da universidade. Um exemplo citado foi ainda não ter acumulado nenhuma hora em atividades complementares, pois não tinha tido tempo de participar do que foi ofertado. Projetava se dedicar mais a partir do fim da greve e início do novo semestre. Interessante notar que durante a narração do seu itinerário para mim, Carolina vai se dando conta de aspectos da universidade com os quais ela já sabia lidar, e demarca o progresso que havia feito ao dizer que está se “virando”.

Sobre as mudanças vividas a partir do ingresso na universidade fala sobre a falta de “disposição”, pois o tempo ficou escasso, a restrição da sua vida social com os antigos amigos, e ter de abdicar de momentos lúdicos com a filha para dedicar-se ao estudo. Mas sente-se também mais “politizada”, transformação que resulta do contato com a diversidade de colegas. Nessa primeira entrevista, Carolina já relata o pensamento em desistir do BI quando muitas atividades ficaram acumuladas. O que a fez permanecer foi o desejo de ter uma vida financeiramente estável em um tempo curto, para oferecer uma boa educação privada para sua filha.

Encontrar Carolina para realizar a segunda entrevista não foi fácil, após vários contatos por e-mail e telefone conseguimos conversar em um dia de folga dela, no playground do prédio de sua tia. Já no nosso primeiro contato via e-mail ela me disse que não sabia se eu me interessaria em entrevistá-la novamente, pois havia trancado o BI, o que só tornou a realização da entrevista ainda mais fundamental para entender as contingências dessa decisão. Iniciamos a entrevista falando sobre o retorno da greve, que para ela foi “tranquilo”, pois a maior parte de suas disciplinas haviam sido finalizadas através de atividades virtuais, e quando as aulas recomeçaram restavam apenas duas para encerrar. Porém, os efeitos da greve tornaram o início do semestre seguinte complicado para ela.

Um dos principais desafios das universidades após uma greve é reajustar o calendário acadêmico, com o mínimo de perdas possível em termos de qualidade de ensino e compatibilidade com o tempo. Nesse caso, o novo calendário acadêmico da UFBA coincidiu com as férias escolares de filha de Carolina, e ela se deparou com uma proposta de emprego, que “não podia dispensar”. Como a filha estava em casa em período integral, a babá ficava com a menina durante o dia para ela trabalhar, mas à noite, turno em que ela frequentava as

aulas, não havia quem cuidasse da criança. Apesar de ter utilizado diversas estratégias no período na tentativa de conciliar trabalho, faculdade e a filha, especialmente o suporte familiar, não obteve êxito e decidiu interromper o BI. Como na entrevista anterior ela havia me descrito que reside na casa dos sogros, com mais pessoas, estranhei que no período noturno não houvesse ninguém na casa para cuidar de sua filha. Nesse momento, ela esclarece dizendo que em algumas situações a despeito dela ter conseguido alguém para ficar com a filha, julgou que não estava focada o suficiente na universidade, já que esse processo demandava dela resolver coisas por telefone durante a aula, não prestar atenção, etc., e por isso decidiu trancar.

Como na primeira entrevista, através do processo reflexivo que a sua narração desencadeia, Carolina se dá conta de um aspecto que antes não aparecia na sua argumentação: o desgaste vivido com os familiares quando pedia ajuda para resolver a questão. Na época, as pessoas estavam sempre indisponíveis e pareciam não compreender a urgência e importância da tarefa para ela. Após a sua decisão de interrupção do BI, há um reposicionamento da família, que agora se mostra mais disponível e compreensiva que na época, e a cobra pela decisão tomada. Para Carolina, a situação foi “horrrível” e sente-se julgada equivocadamente, já que todos acham que ela tomou essa decisão porque “quis”, por “preguiça”. Ela se defende dizendo que ela, mais do que ninguém, sabe dos prejuízos dessa atitude para si.

Em termos acadêmicos, o trancamento foi uma estratégia calculada para trazer menos prejuízos no seu percurso estudantil, pois ela citou vários colegas que estavam passando pela mesma situação, e preferiram faltar aulas a trancar. Ela exemplificou com o caso de uma colega que adotou essa estratégia e acabou perdendo por falta em algumas disciplinas, o que no histórico escolar é mais prejudicial que o trancamento, pois ocasiona uma baixa no score. Carolina não queria isso para si e calculou que os prejuízos estudantis do trancamento são menores do que os prejuízos das faltas. Em termos laborais, além de ter permitido a dedicação dela ao trabalho que via como bastante vantajoso, ela também foi cobrada pelos colegas pela perda do status de universitária, e a pressionavam a retomar os estudos com urgência.

Ao solicitar dela que pensasse sobre que ações da UFBA poderiam ter evitado o seu trancamento, ela identificou-se como fazendo parte de uma minoria nesse contexto, não se sentindo no direito de exigir mais, pois acha que a instituição já faz o suficiente. Minoria aqui vem do aspecto quantitativo, mas gera um efeito qualitativo, ou seja, como o número de estudantes trabalhadores com filho é menor que os estudantes típicos, ou seja, aqueles que se dedicam integralmente ao estudo, ela não se vê no direito de solicitar mais do que o que já lhe é ofertado. Parece haver aqui um pensamento igualitário e não equitativo, ou seja, uma

equiparação de direitos para todos, onde as diferenças não são levadas em conta. No entanto, quando apelei para a imaginação, solicitando dela o que poderia ter sido diferente para evitar o trancamento, ela vislumbrou a articulação dos professores para solicitar leituras e a entrega de trabalhos em datas diferente, como ação que ajudaria pessoas como ela, cujas demandas extrapolam os domínios da vida estudantil, a permanecer na universidade.

Por fim, Carolina planeja retornar ao BI no semestre seguinte, mas está repleta de questionamentos e críticas sobre o tempo que ficaria na universidade quando após finalizar o BI, ingressaria no curso de direito. Aqui age uma das consequências das inovações dos BI, as inseguranças frente aos procedimentos institucionais que ainda não estão completamente sedimentados. Naquele momento, apenas uma turma de estudantes dos bacharelados havia sido graduada e ainda discutia-se o processo de entrada dos egressos nos cursos de progressão linear e como a trajetória curricular do estudante, as disciplinas, atividades complementares, etc., seriam integradas ao novo histórico escolar. Como havia rumores de que poucas coisas seriam contabilizadas nesse dispositivo institucional, muitos estudantes temiam despende ainda muito tempo para finalizar o novo curso. Essa insegurança, que é incompatível com a urgência de Carolina em ter um diploma de nível superior, a faz pensar em ingressar em uma faculdade privada e arcar com os custos através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). No entanto, ela também reconhece que o BI propicia uma formação mais completa, o que a faz pensar em conciliar as duas modalidades de graduação, na faculdade privada e no BI. Foi nesse momento de seu itinerário que finalizamos o contato.

#### 5.4 LUCY

As entrevistas de Lucy foram o momento, durante toda a pesquisa, onde tive mais dificuldade de me manter em uma postura de escuta acolhedora. Como muitas das suas falas e atitudes frente ao seu modo de vida são contrárias às minhas, percebi reações e emoções no decorrer da fala que eram incompatíveis com o meu papel de pesquisadora. A atitude tomada foi atenção, disfarce, registros nos diários de campo e a separação consciente dos meus incômodos para não inviabilizar a liberdade de sua narrativa.

O meu primeiro contato presencial com Lucy foi realizado no café de uma livraria, em um Shopping da cidade. Na época ela tinha 25 anos, um filho de cinco meses, e vivia uma relação estável com o pai da criança há aproximadamente um ano e seis meses. Auto-declarada negra, tinha uma renda familiar de pouco mais de três salários mínimos, provinda do seu emprego como operadora de telemarketing e do salário do marido. Reside em um

bairro periférico de Salvador, em um apartamento próprio da família, com seu companheiro, sua irmã e o filho.

Como Inês, a rotina de Lucy iniciava cedo, residente longe do centro da cidade, ela costumava sair de casa aproximadamente às seis e meia da manhã, apesar de só iniciar o trabalho às nove horas, por causa dos engarrafamentos. Só chegava em casa à meia noite. Contudo, ela não percebia essa rotina como cansativa, pois diz ser importante manter o pensamento positivo em relação à vida.

Na primeira etapa da pesquisa ela estava finalizando o seu primeiro semestre do BI em Artes noturno. Apesar de a universidade estar em greve, a sua rotina não havia mudado muito, pois continuava trabalhando. Ela tinha um filho com menos de um ano de idade, cujo cuidado era compartilhado com a genitora, que se dividia entre uma cidade próxima de Salvador, onde residia com o marido, e a casa de Lucy. A sua projeção de futuro era que a mãe desse esse suporte até que ela estivesse no terceiro semestre, quando iria colocar o seu filho na creche da UFBA.

Egressa de escola pública, Lucy também foi a primeira da família a entrar na universidade. A sua aprovação veio em uma lista de segunda chamada, sem planejamento. Diz que fez a prova do Enem apenas para “incentivar” o esposo, pois estava gestante e pensando em dedicar-se ao cuidado do filho. Recebeu a notícia da aprovação com surpresa, mas decidiu se matricular e cursar o BI. Descreve esse momento como tendo de escolher entre o estudo e o bebê. Escolheu o estudo, delegando o cuidado do filho à sua genitora, e se justifica argumentando que o estudo será melhor para a família toda, pois é uma garantia de futuro melhor.

A preocupação com a profissionalização e o futuro sempre estiveram presentes nos pensamentos de Lucy sobre se iria ou não para a universidade, especialmente sobre que curso fazer, e a sua inserção no mundo do trabalho. Para ela, o curso escolhido deveria lhe trazer uma inserção no mundo do trabalho bem sucedida, exigência que aumentou após o nascimento do filho. Na primeira entrevista, ela tinha muitas dúvidas e ainda não entendia completamente o BI em Artes, no entanto, apesar do objetivo imediato do BI não ser a profissionalização, o desejo por reconhecimento profissional e a urgência da formatura influenciavam a sua permanência ali. Além disso, havia um pacto com o marido, de fazerem juntos a graduação. O planejamento do casal era cursar cinema após a conclusão do bacharelado, apesar dela não se sentir hábil para essa área. Lucy sentia-se “voando” e quando compartilhava essa insegurança com o marido ele justificava dizendo que ela ainda não havia entendido o BI, mas quando ele a explicasse, essas angústias passariam.



A sua avaliação do primeiro semestre era positiva, visto que havia conseguido dar conta de tudo até aquele momento. Via a UFBA “como uma escola de segundo grau”, um lugar onde as pessoas ficavam à vontade e eram autônomas, para buscar o conhecimento e decidirem quando assistir aulas, por exemplo. Dizia sentir-se “totalmente adaptada” e não via “nenhuma dificuldade”, inclusive em termos acadêmicos. Já utilizava da autonomia na busca do conhecimento como uma estratégia, como utilizar o *youtube* e a internet para entender assuntos que não tinham ficado claros na sala de aula.

Para conciliar a vida estudantil, com o trabalho e a maternidade, o planejamento foi fundamental para Lucy. Ela disse saber separar a hora de cada um desses papéis emergirem. Como facilitadores da sua permanência na universidade até aquele momento ela citou o desejo de acompanhar o marido na sua trajetória universitária, não ficar atrasada. Sobre as dificuldades, havia a distância do filho.

Na segunda entrevista, realizada no mesmo local da primeira, Lucy faz uma leitura diferenciada da minha sobre o primeiro relato que me deu. Se para mim ela havia tentado mostrar a sua adaptação à universidade, mais que as fragilidades desse vínculo, a leitura dela era a de quem havia expressado com clareza o sentimento de dúvida em relação à universidade e a vontade de desistir. Ela compara o momento anterior com o atual, em que tudo está “tranquilo”, pois já está adaptada com a rotina que antes a assustava. Não houve mudanças significativas em sua rotina. Durante a semana, quando estuda e trabalha, a sua mãe cuida do seu filho em uma cidade próxima a Salvador, já nos finais de semana Lucy assume essa tarefa. No intervalo da primeira para a segunda entrevista, houve alteração no seu emprego, ela havia sido promovida para instrutora de telemarketing, mas, após uma mudança na empresa, voltou ao posto de operadora, o que a deixou insatisfeita e por isso ela estava buscando um novo emprego.

O retorno da greve trouxe para Lucy um episódio surpresa, um “baque”. O rendimento ruim do seu marido nas disciplinas ocasionou o trancamento do semestre dele na universidade e conseqüentemente o dela, visto que, explica ela, não teria como voltar para casa à noite sozinha. Ela diz que esse evento foi vivido com tristeza, pois se sentiu “obrigada” a tomar essa decisão e sabe que foi “prejudicada”. Relatou que no dia do trancamento o procedimento legal foi fácil, mas que ela não queria, “adulou, pediu e implorou” ao marido para que ele a acompanhasse, argumentando que se fosse o contrário, ela o faria. Sem sucesso em seu convencimento, ela aceita e se conforma, pois “depende” dele. No entanto, o trancamento não trouxe distância temporal dela com a universidade, visto que eles trancaram o semestre já no

final e voltaram no início do semestre seguinte. O prejuízo foi em termos acadêmicos, no histórico escolar, visto que as disciplinas que ela já havia cursado terão que ser repetidas.

Como na primeira, a sua segunda matrícula foi feita também acompanhada do marido. Apesar de terem realizado a matrícula online, foi necessário comparecer à universidade para fazer os ajustes presenciais, visto que muitas das suas solicitações não foram aceitas. De volta à universidade, Lucy estava cursando as disciplinas com o seu marido e continua confusa sobre o BI. Ao mesmo tempo em que diz estar “querendo muito mudar de BI”, migrar de Artes para Humanidades, almeja terminar o BI em Artes, fazer mestrado e se tornar professora de Artes. Para essas decisões, apresenta dois argumentos: ao mesmo tempo em que não se identifica com as Artes, por isso pensa em migrar para as Humanidades, teme que essa atitude a torne igual a uma de suas professoras, “neurótica”. O outro argumento é o de que mesmo não tendo as habilidades requeridas para se tornar uma profissional das artes, crê que se sente bem dando aula, o que torna a finalização do curso uma coisa “nem leve, nem pesada”. Por fim, expressa o desejo de no futuro fazer outra coisa.

Investigando melhor a decisão do mestrado, descobri que na verdade foi novamente o seu marido quem fez este plano para ela. Ela contou que ele era muito curioso e quando ela disse que não queria fazer cinema, como planejavam no passado, ele deu essa idéia e ela acatou, e então esse se tornou o plano “sem dúvidas e sem porquês”. Desistir de fazer cinema trouxe o rompimento com o grupo de pessoas com quem ela se relacionava na faculdade. Ela comenta sobre este assunto quando perguntei se ela conhecia algum grupo de pesquisa e se tinha interesse em participar de algum. Quando falou do grupo, ela demonstrou certo desconhecimento, ou confusão, do que é um grupo de pesquisa e o que é um grupo de amigos. Concluiu dizendo que não tinha nenhum dos dois, pois tinha dificuldade em se vincular, mas que o seu marido tinha um grupo, como se isso cobrisse essa, possível, lacuna.

Um dos planos relatados por Lucy no nosso primeiro contato, colocar o filho na Creche da UFBA, não foi realizado. A razão dada foi não ter tido “coragem” e que ninguém permitiu, referindo-se à família: mãe, marido, pai e irmã. Aqui apareceram os seus valores do que é ser uma “boa mãe”, o que pode e não pode ser feito para manter esse papel. Para ela, só a sua mãe poderia cuidar do seu filho tão bem quanto ela, por isso ela teria medo de delegar esse cuidado a qualquer outra pessoa, já que “criança é um ser muito inofensivo”. Nessa fala, ela expressou ao mesmo tempo a sua fragilidade e sua força: a dificuldade que é para ela não poder ser uma mãe presente, acompanhar todos os passos do desenvolvimento do filho, já que a universidade lhe impossibilita de exercer totalmente esse papel e como se acha forte por conseguir recusá-lo e permanecer na universidade. Lucy tem clareza da importância do

suporte materno para a sua permanência na universidade, além dos incentivos da irmã e do companheiro e da sua própria força em persistir.

No momento da última entrevista, a afiliação de Lucy à universidade ainda era um processo cheio de idas e vindas. Quando está no campus universitário, se sente vinculada, mas no seu trabalho e em casa, assume uma postura diferenciada, de não falar sobre a universidade para que os outros, de menor escolaridade, não se sintam humilhados. Contudo, quando se refere à universidade dizendo que “o ar eu acho que é totalmente diferente”, dá sinais de identificá-lo como um espaço diferenciado.

## 5.5 AFILIAÇÕES

Investigar como essas mulheres estavam vinculadas com a universidade foi o primeiro passo que adotei para entender como faziam para nela permanecer. Tendo em vista que elas estavam em diferentes momentos de seus percursos universitários, duas iniciando e duas finalizando o BI, era de se esperar haver diversidade em suas narrativas sobre esse tema. As estudantes veteranas iniciaram suas reflexões buscando em suas memórias a descrição do primeiro ano universitário. Elas pareciam ter amadurecido uma opinião sobre como se deu seu processo de afiliação e, sobretudo, como foi difícil esse primeiro ano. Já para as recém-ingressas as informações eram ainda confusas. Seus comentários sobre suas dificuldades e sofrimentos eram intercalados com outros que expressavam como tudo estava “tranquilo”, indicando que havia ainda uma transição em curso, entre sair da posição de estranhamento para a de afiliada. Para a teoria da afiliação estas imprecisões são típicas do momento de estranhamento onde a aprendizagem dos novos elementos desse mundo a que agora pertencem ainda é parcelar, não estabilizada, gerando um sentimento de fragilidade relativo à sua vida como estudantes.

Ao falar sobre o tempo do estranhamento, Coulon (2008) descreve a entrada na universidade como um momento repleto de rupturas com o passado imediato, com uma total mudança das referências e das regras com que estão acostumados a lidar. Para as mulheres entrevistadas, uma das principais rupturas foi com o imaginário social da maternidade. Os adjetivos descritores desse momento foram “perda”, “cobrança” e “escolha”, sendo que a este último fator somou-se o peso do “julgamento social”. Lucy, estudante do primeiro semestre, cujo filho tinha um mês quando ela ingressou na universidade, fala do momento de sua aprovação: “É, falei assim: Nossa! Então vou encarar. Daí eu tive que abrir mão, eu tive que fazer aquela escolha, ou estudo ou então [...] o meu bebê. Mas eu preferi o meu estudo”. Para

Badinter (2011), o julgamento social sobre a maternidade está presente desde a influência familiar, dos amigos e da sociedade sobre a decisão de ter filhos. Continua atuando na representação dos deveres maternos em relação ao bebê e funciona, nesse momento histórico, como aliado da dominação masculina, distanciando a mulher da igualdade almejada.

O choque entre a realidade das normas e regras da instituição e a universidade imaginária com que conviviam, antes do ingresso, pode ser considerado como outro momento de ruptura. Antes mesmo de entrar na universidade, Carolina, viveu o rompimento da fantasia e das condições concretas encontradas em sua chegada. Ela havia sido aprovada na tentativa de ingresso anterior no BI, mas perdeu o prazo para se matricular. Chegou a procurar a UFBA, mas foi informada de que a perda do prazo de matrícula acarretava a perda da vaga, portanto a sua entrada nesta universidade só seria possível através de nova seleção. Já na universidade e se adaptando aos modos de funcionamento da instituição ela se deu conta da discrepância entre o que imaginava anteriormente e o que vivenciou de fato: “[...] eu achei que ia ser tipo [...] na hora que eu quisesse, eu ia entrar na UFBA, entendeu? A louca!”.

Ser “louca” significa talvez, não levar em conta contingências da cultura universitária que, se não respeitadas, resultam na exclusão dos “desavisados” ou dos “rebeldes”. Assim, nessa fala, ela revela entendimento inicial de como a instituição funciona, mas logo depois admite que ainda não sabe tudo, pois sente-se “perdida”: “[...] são muitos órgãos, muitas divisões, eu não entendo direito a UFBA”.

Essa decodificação, ainda muito parcial da instituição, sofreu influência de um dos principais desafios vividos por aqueles novos estudantes que desenvolvem atividades profissionais e são, ao mesmo tempo, responsáveis pelo cuidado de filhos: a questão do tempo, ou melhor, a falta dele. Naquele momento, ela atribuiu à sua falta de tempo a impossibilidade de ter conhecido os “órgãos”, “divisões” da instituição, e não ter participado mais “da UFBA enquanto universidade”. A clareza de Carolina em perceber a “UFBA enquanto universidade” como uma experiência que vai além de assistir as aulas, revelou dois aspectos importantes: ela percebia a existência de uma vida universitária que ela não conseguia fazer parte e que, ao não fazer parte, acarretava prejuízos futuros para seu desempenho acadêmico, o que acabou acontecendo, em perspectiva.

O fator tempo revelou aspectos importantes do percurso estudantil na universidade. Ele apareceu nas falas como determinante de vivências positivas, quando existia, e negativas quando foi escasso. A necessidade de conciliar trabalho, maternidade e estudo torna o planejamento do tempo, central em suas vidas.

O tempo também atuou tanto quando se tratou de avaliar o momento da chegada à universidade - como para a estudante Lucy que entrou no BI, em segunda chamada<sup>42</sup> e sofreu prejuízos por isso - quanto para o sentido e escolhas realizadas no BI. Inês e Carol citam a pressa em concluir o BI, a primeira reconhecia a universidade como um lugar de jovens e se sentia velha demais para esperar a implantação do curso almejado, nutrição, no turno noturno, único horário compatível com as demandas de sua vida fora da universidade. Como mãe criando dois filhos sozinha, provedora do sustento familiar, ela tinha pressa em ascender socialmente para ter uma vida mais confortável para si e seus filhos. Carol também tinha pressa, pois se colocava a necessidade imediata de ascender financeiramente para melhorar as condições de vida da filha.

O tempo foi um determinante para a escolha da entrada na universidade através dos BI. As duas iniciantes que buscaram a universidade como um meio de ascensão social e profissional, escolheram o BI estrategicamente, como preparação para o ingresso em um Curso de Progressão Linear (CPL)<sup>43</sup> na expectativa de garantia de melhores colocações no mercado de trabalho, e citam a determinação do tempo sob os seus projetos, como na fala de Carolina: “[...] eu preferi fazer BI mesmo, porque eu já tinha perdido muito tempo e eu ainda ia perder muito tempo”.

Nas primeiras entrevistas, as novatas viam o BI como “um desconhecido”, se sentiam “perdidas”, amedrontadas em realizar escolhas erradas, um espaço propiciador de situações de desconhecimento. Carolina fala sobre como demorou em saber como acessar mecanismos institucionais da universidade, como pegar um notebook emprestado ou a assinatura do seu comprovante de matrícula, chamado por ela de “aquele negócio”. Denominar o comprovante de matrícula de “aquele negócio” sinalizou, naquele momento, que sua afiliação institucional ainda não estava completa, ou seja, ela ainda não havia se tornado membro da universidade. Decodificar todas as regras e normas da instituição não é tarefa fácil e demanda tempo, como ela própria deu-se conta ao analisar os prejuízos da sua fraca participação na universidade decorrentes da sua condição de mãe e trabalhadora.

Como dito anteriormente, Lucy estava confusa na primeira etapa da pesquisa. Naquele momento, a sua relação com os aspectos administrativos e os modos de funcionamento da instituição era marcada pela presença e monitoramento constante do esposo. Ao mesmo tempo em que ela dizia sentir-se “adaptada” à universidade, se referia à ela “como uma escola

---

<sup>42</sup> A segunda chamada é uma lista de novos estudantes aprovados composta pela realocação de vagas remanescentes após o processo de matrícula dos alunos aprovados em primeira chamada.

<sup>43</sup> Os Cursos de Progressão Linear são os cursos tradicionais oferecidos pela UFBA que objetivam a formação profissional. Ex.: direito, medicina etc.

de segundo grau”, dando indícios que talvez ainda não tivesse se dado conta das diferenças entre ser estudante do ensino médio e ser estudante do ensino superior, e de todas as especificidades da vida universitária. Até então, ela não havia assumido o lugar de protagonista e autônoma, fundamental para os estudantes do ensino superior.

Outra situação elucidadora do caminho da afiliação, vivida por Carolina, foi o risco de romper o laço ainda frágil com a universidade devido ao acúmulo de tarefas, “salvo”, pela greve, um evento inesperado. As situações descritas confirmam o argumento de Coulon (2008) de que o primeiro ano universitário é um ano cheio de perigos.

Há também o trabalho de afiliar-se intelectualmente, caracterizado pelo aprendizado de como estudar e fazer os trabalhos de acordo com as exigências da universidade, tarefas fundamentais para ser bem-sucedido no ofício de tornar-se estudante. Inês lembra a vivência de entender um dos códigos típicos da academia, cuja obviedade para os já familiarizados, ofusca o estranhamento dos novatos: as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ela diz: “Com relação aos trabalhos acadêmicos, eu não conhecia nada do que era universidade, trabalhos acadêmicos, ficava perdida. Regras da ABNT, era: ‘Hã? Que horror!’”.

Após o momento inicial de estranhamento, há um período de latência, onde aprendizagens começam a acontecer para, futuramente, resultarem em afiliação. Um verbo elucidativo desse processo, descrito por Carolina, foi “se virar”. Utilizado após descrever uma situação onde conseguiu decodificar uma regra, essa expressão indicou uma mudança de perspectiva, a partir da qual ela começou a resolver e dar conta do que antes era completamente estranho. Esta expressão foi igualmente utilizada por Inês ao descrever o momento quando, a partir do acerto das estratégias utilizadas, percebeu estar aprendendo a ser estudante.

A aprendizagem de ser estudante se deu, por exemplo, através da percepção da importância do coeficiente de rendimentos apelidado pelos alunos de “escore”. Houve também o reconhecimento dos aspectos que facilitavam e aqueles que dificultavam a aprendizagem em paralelo com a condição de mulher, mãe, trabalhadora. Carolina diz sentir-se mais vulnerável a ruídos ou problemas da estrutura física da universidade, por conta do seu cansaço: “Tudo isso dificulta muito porque a pessoa já está cansada do trabalho e ainda tem tudo isso para dificultar [...] você dorme, eu durmo”.

Aprender a instituição para tornar-se membro requer também o conhecimento das políticas institucionais da UFBA, como foi o caso de Lucy, que já no primeiro semestre sabia da existência da creche e planejava colocar o filho lá para facilitar a sua vida estudantil. Já

para Inês, a aprendizagem da temporalidade das políticas institucionais e dos modos de funcionamento da UFBA, permitiu reconhecer que a sua frágil condição socioeconômica não a permitiria esperar o surgimento de um curso de nutrição noturno. A partir daí, ela mudou de BI. As aprendizagens, muitas vezes, requerem abrir mão de sonhos e fantasias, em prol do que é possível, identificar as próprias limitações e diferenciar o percurso ideal daquele exequível.

A aprendizagem do ofício de estudante também aconteceu em função do incremento da participação social na universidade, como no caso de Alice, que diz, literalmente, ter se tornado “membro” através da participação política com o movimento estudantil, e do grupo de pesquisa. O problema, sublinhado por ela, é ter a disponibilidade de tempo para participar desses momentos. Alice foi a única das entrevistadas que até o fim da pesquisa havia conseguido participar dessas atividades na universidade, para além da frequência às aulas ou estágios obrigatórios, mesmo que a grade curricular dos BI reserve uma quantidade de horas determinadas a atividades extra sala de aula.

O sentimento de estar afiliada, de se sentir um membro da UFBA, foi descrito de diversas formas por Alice e Inês, entrevistadas finalizando o BI. Naquele momento elas se sentiam à vontade com a universidade, e não faltavam exemplos ilustrando como sabiam manejar as regras, normas, caminhos da instituição. Elas descreveram situações de indignação com a forma de operar da instituição, conheciam seus direitos enquanto estudantes, fizeram reivindicações junto ao colegiado e à direção da unidade, discerniam elementos importantes para o seu histórico e sabiam onde ir buscar o que necessitavam no labirinto da estrutura universitária. Ademais, lidavam com as normas e funcionários com facilidade, fazendo acordos informais, como solicitar a ajuda de colegas para resolver algo em seu lugar, ou solicitar, com êxito, que um funcionário estenda um pouco seu tempo de trabalho para resolver uma demanda sua. Todos esses comportamentos são sinalizadores do conhecimento e manejo adequado de regras e normas institucionais, são etnométodos que revelam além do sucesso da tarefa de afiliar-se, o sentimento de pertencimento à universidade.

A afiliação intelectual dessas mulheres aconteceu com as peculiaridades dadas pela sua organização familiar e profissional. O tempo para estudar aconteceu nas brechas do cotidiano. Foi no quarto, à noite, nos fins de semana, ou entre os cuidados com os filhos e o cumprimento de outras responsabilidades, que se dedicaram às tarefas intelectuais. Apesar de saber que poderiam ir além em termos de rendimento se fossem estudantes em tempo integral, elas se avaliaram levando em conta as exigências concretas da realidade em que viviam e orgulhavam-se de ter conseguido chegar até aquele ponto do percurso na universidade.

A autonomia e a busca livre e autônoma pelo saber, como observa Coulon (2008), foi conseguida através das estratégias de utilização da internet, o uso de vídeos e o suporte dos amigos mais adiantados, todas elas fontes de conhecimento geridos pelo próprio estudante, sem interferência direta da instituição. No entanto, as estudantes reconheceram a contribuição dos professores e colegas para sua afiliação. Os colegas mais velhos facilitaram tanto a afiliação institucional quanto intelectual, orientando sobre conteúdos, aspectos particulares dos componentes, o projeto do BI, como a instituição funciona, as normas, as regras como também no ato da matrícula.

Os professores tiveram muita importância no processo dessas mulheres de tornarem-se membros. O que dizem sobre sua relação com os professores vai além da mera orientação por eles fornecida. As suas condutas e métodos de ensino foram objeto de avaliação constante. Ora vistos como “carrascos”, ora valorizados através de suas “boas condutas”, como demonstrações de carinho e preocupação, os professores despertaram sentimentos de admiração e certo saudosismo da visão do professor como um cuidador presente nos anos iniciais de escolarização. Aparece igualmente a adoção do professor como modelo a ser seguido e a compreensão de que os professores são responsáveis pela ativação prática do projeto dos BI, como advoga a etnometodologia, as instituições não são figuras longínquas e abstratas, ao contrário, se fazem na interação, no cotidiano. Sendo assim a forma como eles se comportam ao longo do curso foi avaliada constantemente pelas estudantes e quando julgada contrária à filosofia do projeto causaram estranheza, descrédito e frustração.

Quando houve situações de conflito com os professores, as estratégias utilizadas foram mais a esquivar do que o enfrentamento, ou a subvalorização do comportamento do professor, reduzindo a importância do evento crítico e considerando-o como um caso isolado. Ou ainda, busca por apoio institucional dos superiores para resolver situações de conflito, além da estratégia da invisibilidade quando sofrem preconceito por serem do BI.

## 5.6 OS ETNOMÉTODOS PARA A PERMANÊNCIA

Nesta seção do trabalho tento compreender como as minhas interlocutoras fizeram para superar os desafios cotidianos em realizar todos os seus papéis. Utilizando a linguagem da abordagem teórica que escolhi busco identificar quais os etnométodos criados por elas para realizar essas tarefas. Mesmo tendo o planejamento como uma companhia constante, o fato é que os eventos que compõem o dia a dia escapam a uma necessária previsibilidade e demandam delas estratégias rápidas e eficientes para encaminhar o cotidiano.



Coulon (2008) afirma a necessidade do estudante ter um plano, uma perspectiva para permanecer na universidade. Neste trabalho, a universidade apareceu, para todas as mulheres, como um lugar onde chegaram já com um plano bem definido, podendo ser aprimorado ou modificado durante o percurso. A perspectiva dos benefícios de ascensão social que a formação superior lhes dará, segundo seus depoimentos, pode ser analisada como um fator imaterial de permanência, visto que é uma expectativa futura. É muito forte nos seus discursos a ideia de que após a conclusão da graduação, muitas oportunidades se abrirão, melhores postos de trabalho, maiores rendimentos, com a conseqüente e tão almejada ascensão social. Elas sublinharam a vontade, o querer, o desejo, a própria força, como ingredientes necessários para suportar um dia a dia muitas vezes difícil e que teima em ser adverso. Considero o ato delas recorrerem, constantemente, a esse conteúdo, que à primeira vista parece futurístico, mas se torna parte do tempo presente através desta prática, como um etnométodo na medida em que elas dele lançam mão sempre que precisam de um fator motivacional para driblar as vicissitudes do cotidiano.

Outro etnométodo que utilizam é a própria busca por uma universidade pública, sem dúvida, este é um fator fundamental para a permanência delas, na medida em que não ter que arcar com o custo do ensino superior facilita a conclusão da graduação. Mesmo com todos os incentivos que o governo federal tem dado para o ingresso de estudantes no ensino superior privado, através de bolsas (Prouni) e do financiamento estudantil (FIES), para muitos estudantes de origem popular ainda não é possível arcar com as despesas dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, a gratuidade do ensino propiciado por uma universidade pública ainda representa a única chance de uma grande parcela da população brasileira acessar e permanecer no ensino superior, o que é largamente suportado pelas mulheres que entrevistei nesse trabalho.

Mas é evidente que, além da gratuidade do ensino, outras dimensões institucionais, materiais e simbólicas, precisam interferir positivamente para a permanência dos seus estudantes. Nos casos aqui estudados, das políticas de permanência da UFBA que atuam na dimensão material, apenas o auxílio transporte foi utilizado, “salvando” a estudante do abandono em um momento crítico, expressão da sua importância prática. No entanto, não posso deixar de problematizar o fato da creche, uma política de permanência que poderia ser fundamental para esse público, não ter sido acessada por nenhuma das estudantes. As razões aparentes foram o corte de renda proposto pela universidade, no caso de Alice, a visão de que o cuidado familiar é melhor que o cuidado institucional, no caso de Lucy, e a ideia de que a creche privada é melhor que a pública, no caso de Carolina. Para além dessas questões, é

preciso lembrar que todas as estudantes frequentavam as aulas durante a noite, período do dia em que a creche não funciona, portanto, mesmo que os aspectos citados fossem superados, restaria ainda essa dificuldade. O fato é que essa constatação parece revelar uma desarticulação entre a oferta da instituição e a demanda das estudantes. Não deixa de ser interessante notar que há uma tendência cultural na educação brasileira de inversão, no caso do ensino superior, o público é visto como de melhor qualidade do que o privado, já no caso da educação infantil, essa relação se inverte, o privado é visto como melhor que o público. Esse é um aspecto fundamental a ser repensado pela estrutura da universidade. Estarão as suas ações atingindo o seu objetivo? Apesar desse trabalho não ter por objetivo a generalização, chama a atenção que das quatro mulheres aqui estudadas nenhuma fez uso desse dispositivo.

Na escassez de uma educação infantil pública com alta cobertura e qualidade, as estudantes que puderam arcar com os custos, como Alice e Caroline, utilizaram as escolas infantis privadas. Inês, cujos filhos já eram adolescentes quando ela ingressou no ensino superior, não viveu esse conflito no momento do ingresso na universidade, teve de lidar com essa questão antes, quando os seus filhos eram pequenos, e por isso ela abandonou o sonho da escolarização por não conseguir encontrar formas de compartilhar o cuidado com os filhos, com o casamento, a casa, o marido e o investimento que precisava fazer para entrar no ensino superior. Lucy, que tinha o filho mais novo, utiliza como etnométodo delegar o cuidado do filho durante a semana à mãe, para conseguir estudar e trabalhar. Mas essa não é uma peculiaridade dela, as quatro estudantes, de formas diversas, utilizam de toda espécie de assistência familiar disponível para dar conta de suas vidas. Apesar da família centralizar a maior oferta de suporte, elas lançaram mão de outras ajudas que conseguiram mobilizar, mecanismo indispensável para a permanência. Foram ajudas externas, como aquelas de amigos, mas também internas à universidade como a compreensão de professores, a flexibilização de horários e normas da instituição pelo corpo técnico da universidade, ou a oportunidade de uma atividade remunerada disponibilizada pelo grupo de pesquisa. Todos esses etnométodos foram criados, na maioria das vezes, ali no desenrolar de uma situação problemática, onde a vida universitária se faz entrelaçada pela maternidade, pelo trabalho, e outros aspectos que compõem a vida de cada uma.

Alice encontra no grupo de pesquisa um campo de permanência, um lugar onde ela consegue criar não apenas um, mas diversos etnométodos, tanto simbólicos quanto materiais, no seu percurso estudantil. No aspecto material, apesar dela não ter conseguido a bolsa de iniciação científica, o grupo oportunizou a sua participação em atividades remuneradas. Simbolicamente, o grupo exerceu o papel de orientador sobre o percurso acadêmico a seguir,

motivou a sua dedicação aos componentes curriculares, aumentou o seu desejo e a busca pelo saber, permitiu mais empoderamento no seu papel de mulher, mais autonomia e politização, e ainda foi um guia sobre os rumos a tomar durante e após a conclusão do BI. Ela diz que tudo isso aconteceu ali no dia a dia, nas reuniões, viagens, encontros com o orientador. Ela vê os ganhos da sua participação ativa no seu campo de pesquisa, estudos sobre gênero, modificando as suas atitudes na sua convivência familiar com os seus filhos e seu companheiro. Como militante, ela inclui os seus filhos na luta pelos seus ideais, e agradece à universidade que lhe apresentou essas perspectivas.

O suporte familiar foi, sem dúvida, um fator fundamental nesses itinerários, é uma categoria que engloba várias etnométodos, específicos para cada entrevistada. Para Inês, que tem os filhos já adolescentes, os etnométodos foram poder contar com a supervisão da mãe para os filhos, disponibilizar comida pronta quando ela chegava do trabalho à noite, emprestar ou dar dinheiro quando ele faltava antes do final do mês. Já para Alice, o suporte familiar foi ter a casa da sogra para morar sem ter que arcar com as despesas, uma babá e poder contar com o companheiro ou familiares para se ocupar dos seus filhos quando foi preciso. Para Lucy, o que definiu o suporte familiar foi a mãe cuidar integralmente do seu filho durante a semana, permitindo que ela estudasse e trabalhasse. Igualmente para Carolina, o suporte familiar foi poder contar com o marido, a sogra ou algum familiar para ficar com a filha pequena ou buscá-la na escola. Mas há também o incentivo dos familiares para continuar os estudos, como perguntar sobre como vão as aulas, valorizar o que tem sido feito, atitudes relatadas por Inês e Lucy.

Mesmo criando constantemente uma complexa teia de ajustes para dar conta da vida universitária, há momentos críticos em que algo falha, não funciona e essa teia se rompe. Esses momentos podem ser observados nas interrupções no percurso estudantil. Inês e Alice cursaram o BI sem interrupções até o momento da entrevista, porém Alice já trazia na sua história dois abandonos de cursos superiores, o primeiro foi a interrupção do curso privado de jornalismo em decorrência do nascimento da primeira filha, e o segundo quando interrompeu outra graduação à distância por não se adaptar a esse formato. Porém Carolina e Lucy, que haviam ingressado mais recentemente, já registravam pausas nos seus percursos. Na história de Lucy, é a decisão do seu companheiro que desarticula o seu planejamento, e a organização da sua vida multifacetada. Para Carolina é um desajuste dos calendários entre as instituições de ensino intervenientes em sua vida, universidade e creche da filha, somadas à uma oportunidade laboral interessante, e a indisponibilidade de suporte familiar que geram a paralisação do BI.

Esses fatos nos aproximam de um território que vem sendo fonte de inquietações no campo da educação superior: a evasão. Talvez os preocupados com o ensino superior vejam esses acontecimentos como fatalidades, busquem rapidamente identificar razões e soluções para sua superação. Essa foi a minha primeira atitude, até que o olhar mais aprofundado me pôs a seguinte questão: são essas quatro interrupções o mesmo fenômeno? É possível conceituá-las de evasão? Alice retomou os seus estudos em uma universidade pública posteriormente; Lucy já havia retornado ao BI no momento da última entrevista; Carolina questionava-se sobre os passos a seguir, mas os seus projetos eram de retomada do ensino superior.

O conceito de evasão não é consensual. Para Tinto (1982, apud KIPNIS, 2000) a reflexão sobre esse fenômeno requer considerar a perspectiva dos responsáveis das políticas institucionais, dos estudantes que evadem, quais os objetivos que eles tinham na entrada na universidade, e o momento em que o abandono acontece. Contudo, o autor enxerga na evasão um fracasso entre o que o estudante queria ao entrar na instituição, e o que encontrou nela. Na compreensão etnometodológica de Coulon (2008), o abandono pode decorrer da falha do processo de tornar-se membro da comunidade universitária. Ribeiro (2003) trabalha com uma perspectiva atual e desafiadora, que tem na base do seu argumento a dissolução da ideia de que tudo o que foge à norma é ruim, o que comumente nos leva a querer abolir o acidente, o imprevisto, o desastre. Somado a isso, está a concepção, quase sempre equivocada, de que um problema previsto será impedido. O que o autor (RIBEIRO, 2003) nos lembra é que quando se trata do fenômeno humano, o modelo de um trajeto linear e irreversível, onde a causa antecede e determina o efeito, é um erro. Portanto, ele nos convida a harmonizar com o imprevisto, com o desastre, que pode acontecer ou não, inverter a lógica da previsão e do abate do perigo, para a possibilidade de que, talvez, ele não será mau, e o seu enfrentamento pode gerar avanços na vida.

Essa visão nos desloca das avaliações individualizantes, onde o aluno é visto como culpado e irresponsável por ter mudado de curso, e mesmo daquelas onde os fatores sociais e institucionais são colocados nesse lugar. Para Ribeiro (2003, p. 43), a evasão faz parte da universidade, e pode ser uma “uma reação bastante saudável” aos problemas que enfrentamos na instituição. Ristoff (1999), assim como Ribeiro (2003), distingue no que se tem chamado de evasão, a mobilidade do estudante, o movimento inerente ao sujeito que está vivo, não um problema ou defeito de percurso, mas a busca por algo melhor para si:

Parcela significativa do que chamamos de evasão, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga mas busca; não é desperdício mas investimento; não é fracasso\_ nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição\_ mas tentativa de buscar o

sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre as suas verdadeiras potencialidades. (RISTOFF, 1999, p. 125)

Utilizo essa reflexão teórica para sustentar o argumento que as interrupções de Alice, Lucy e Carolina, não são problemas a priori, fatalidades que deveriam ter sido evitadas. Enxergo nelas ajustamentos criativos em busca de melhorias em suas vidas, movimentos constituintes de suas buscas por escolarização. O objetivo ao olhar para elas não deve ser valorativo, foi bom ou ruim, trouxe mais prejuízos ou benefícios, mas o de elucidar que a vida estudantil é um microcosmo da vida social, e como tal, está sujeita aos mesmos fenômenos que as outras dimensões da vida de todos nós. Contudo, os itinerários também revelam que as contingências da vida de estudantes, mães e trabalhadoras, muitas vezes as tornam vulneráveis a vivências desafiadoras, onde a parada da vida estudantil pode ser a única opção.

A chegada de um filho na vida dessas mulheres demanda reestruturações que às vezes não são compatíveis com a continuidade dos estudos, gerando interrupções, rupturas, reorganizações. Traçar um percurso ideal não é possível. O papel da universidade pode ser agir nas contingências que tornam mais difíceis suas vidas no interior dessa instituição buscando compor o ambiente mais propício possível para a conclusão dos seus estudos, mas nada poderá garantir a finalização do curso, como para qualquer outro estudante.

A tentativa de previsibilidade dos percursos estudantis se desfaz quando comparamos o perfil das quatro entrevistadas. O pensamento centrado na busca de prever os percursos poderia ver Inês como a mais vulnerável de todas elas, por ela ter a mais frágil condição socioeconômica, residir mais longe, ser a mais velha, etc.. No entanto, ela foi a única que não interrompeu, em nenhum momento, os seus estudos, o que reforça a compreensão de Ribeiro (2003) e Ristoff (1999), de que a previsibilidade é meta inatingível quando se trata de humanos, e é justamente na imprevisibilidade e na mobilidade, ao longo de sua busca por satisfação que os indivíduos crescem e utilizam suas potências.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho faz parte de um conjunto de estudos que compreendem a permanência como um fértil campo de pesquisas, cujos resultados são cada vez mais necessários no curso da democratização do ensino superior brasileiro. O fato de ser abrigado em um grupo de pesquisa cuja tradição é estudar a vida universitária a partir do ponto de vista dos próprios estudantes, fornece elementos que aprofundam e tratam questões que os estudos que se utilizam apenas de indicadores sobre o avanço das políticas públicas não dão conta de responder, além de suscitar novos temas e problemas. Além disso, a adoção de um ponto de vista interdisciplinar me permitiu olhar o fenômeno sobre ângulos diversos, enriquecendo o objeto que elegi para estudar.

Os relatos colhidos revelam o ingresso nos BI como o início de um itinerário que não se esgota na vida estudantil, mas que tem nela um de seus aspectos principais. A mulher, que antes era trabalhadora e mãe, agora passa a ser uma mãe-trabalhadora-estudante, e esse trio identitário vai interferir profundamente na sua vida cotidiana. Tomando como foco da pesquisa a vida estudantil, os dados que obtive confirmam que o primeiro desafio enfrentado por elas foi o de afiliarem-se à universidade, processo vivido com rupturas, aprendizagens, modificações e adaptações objetivando fazer da universidade um lugar familiar, como descrito por Coulon (2008). A peculiaridade desse público situa-se no entrelaçamento do pertencimento étnico-racial, das condições socioeconômicas, de gênero, de configuração familiar e do lugar ocupado pelos BI no panorama atual da UFBA.

Sob o ponto de vista institucional, os BI rompem com uma estrutura tradicional e, para garantir o seu funcionamento, abrem um processo de negociação política constante e intenso com a universidade, o que inclui necessariamente, os segmentos contrários à sua implantação. Para as voluntárias dessa pesquisa, o ingresso no ensino superior por esta via foi uma escolha duplamente estratégica, uma porta de entrada mais democrática para uma universidade pública gratuita, com tradição de excelência, e para cursos de progressão linear de alta seletividade. Na prática, ele inicia um ciclo na vida universitária que parece não esgotar-se com a conclusão dos bacharelados, pois todas projetam continuar sua escolarização, seja num curso profissionalizante ou na forma de estudos pós graduados.

De forma mais ou menos urgente, para as minhas interlocutoras, o objetivo final da escolarização é a melhoria da qualidade de vida, do ponto de vista financeiro a tão desejada ascensão social. Contudo, esse fato não inviabiliza os benefícios da experiência do BI. Lucy, Carolina, Alice e Inês se permitiram experimentar e explorar uma nova forma de ser

universitário, estudante dos BI, mesmo com os medos, incertezas e um desconhecimento geral do que representaria essa experiência. Contudo, a ignorância inicial sobre a proposta inovadora dos BI se transforma em encanto, quando entram em contato com as possibilidades que a estrutura curricular oferece, mesmo quando são reconhecidas falhas ou a incompatibilidade com o projeto de vida atual.

Os receios trazidos por esta inovação acadêmica residem no fato de que para as veteranas, que entraram no segundo ano de implantação, muitos processos institucionais ainda não se constituíam como rotinas. A implantação de um projeto inovador desse porte, não é capaz de prever todos os processos e procedimentos. Então é no dia a dia da instituição, à medida que surgem as questões, que as soluções foram, e ainda continuam a ser, criadas. Pelas narrativas dessas estudantes percebe-se a adoção do professor como modelo a ser seguido e a compreensão de que eles são responsáveis pela ativação prática do projeto dos BI. Ou seja, os seus comportamentos, ao longo do curso, foram avaliados constantemente pelas estudantes e quando julgados contrários à filosofia do projeto causaram estranheza, descrédito e frustração. Além disso, é importante observar que as experiências vividas por elas estiveram intimamente ligadas ao lugar político ocupado pelos BI na conjuntura da universidade, lhes apresentando situações de preconceito e humilhação social.

Entendendo a permanência como o ato de finalizar a graduação, essa pesquisa corrobora os estudos de Zago (2006), Coulon (2008) e Santos (2010), quando afirmam que para que isso aconteça, além de satisfazer as demandas materiais, é preciso levar em conta a dimensão simbólica deste processo, que está no cerne do processo de afiliação. Para as minhas interlocutoras, o primeiro aspecto foi realizado com o trabalho remunerado. Apenas uma delas obteve ajuda financeira de uma política de permanência da universidade, o auxílio transporte. A maternidade traz consigo a responsabilização pelo sustento familiar, mesmo quando compartilhado com o companheiro, de forma que o trabalho adquire uma importância singular. Abdicá-lo para dedicar-se integralmente à universidade não foi possível em nenhum dos casos estudados. O que aparece na pesquisa foram arranjos variados para conciliá-lo com a vida estudantil, e os mesmos prejuízos, apontados por outros estudos, como a baixa participação em atividades fora do horário das aulas.

É possível concluir a partir dos dados que há desafios para as políticas públicas de permanência que, apesar de fundamentais, não se esgotam na garantia de uma bolsa mensal ao estudante inferior a um salário mínimo. Além disso, a baixa taxa de cobertura da educação infantil no Brasil, é um entrave às mães trabalhadoras, como sublinha Urpia (2009). Nenhuma das entrevistadas teve qualquer tipo de suporte estatal, como creche, redução de jornada de



trabalho, ajuda financeira, etc., para manterem-se trabalhando, estudando, respondendo às diferentes exigências domésticas e cuidando dos filhos. Na urgência de dar conta da vida, elas inventam seus etnométodos para prosseguir com os estudos. Eles são diversos e extrapolam a dimensão individual requerendo a formação de uma rede de suporte tripla: familiar, social e institucional.

As narrativas também interrogam a questão da igualdade de gênero, pois mostram que o incremento das mulheres no ensino superior não é garantia de equidade. Os dados do CNPQ (2012) indicam que o progresso delas em atividades científicas está aquém do masculino, e não por incapacidade ou comodismo. O androcentrismo da ciência interfere negativamente na ascensão das mulheres, pois as suas idiossincrasias são relegadas ao nível de resolução individual, privada, lógica que parece se perpetuar também nos casos estudados, como exemplifica a situação da minha estudante que faltou às aulas para amamentar seu filho. Os relatos colhidos indicam que se não houver uma rede de suporte que as auxiliem nessa jornada, elas não poderão realizá-la, ao menos não com a mesma linearidade masculina.

Apesar de eu não ter a intenção de excluir estudantes de nenhum bacharelado me chamou a atenção não ter havido interessadas em participar da pesquisa cursando o BI em Ciência e Tecnologia. Essa inexistência de voluntárias provavelmente deve-se à baixa incidência das mulheres nesse curso, como demonstra os dados do Perfil dos BI (UFBA, 2012) mostrados no segundo capítulo. A divisão de gênero nos cursos universitários mostra ainda haver um lugar feminino na educação, e ele não é o das ciências exatas. Estudos posteriores podem aprofundar a questão e contribuir para discussões sobre a equidade de gênero nas ciências.

Creio que podemos encontrar na história das mulheres no Brasil ajuda para entender os seus itinerários na universidade. O avanço real das mulheres nos diferentes espaços da sociedade são discrepantes das representações e valores que a cultura compartilha sobre elas, criando um vácuo entre o que lhes é exigido e as condições objetivas que lhes são dadas. Cada vez mais solicitadas a assumir lugar ativo de destaque no mundo do trabalho e na educação, continuamos a ser responsabilizadas pelo lugar de cuidado, seja da família, das crianças, dos idosos, dos doentes. Nesse estudo, Inês, por exemplo, após separar-se do pai de seus filhos, torna-se única responsável pelo seu cuidado como também pelo seu sustento. As próprias mulheres parecem ver o seu protagonismo como bem-estar e não como direito conquistado, resultado de embates sociais de longa tradição e história. Assim, como agradecimento, se submetem a trabalhar, estudar, cuidar da casa, dos filhos, ou quase não dormir. O desejo em conciliar todos os papéis e exercê-los com plenitude é legítimo, mas é chegada a hora de olhar

com mais delicadeza para si mesmas e com mais exigência para as condições necessárias ao seu êxito e buscá-las. Nesse trajeto, a aliança com os homens será fundamental. Resta ainda a tarefa de pensar a igualdade de gênero como uma tarefa coletiva, onde estão implicados todos os seres humanos.

Esse trabalho foi um convite a mais para olhar o itinerário de estudantes universitários em seus múltiplos desdobramentos, de forma mais abrangente e conectada a outros aspectos da vida, onde interrupções, mais ou menos duradouras, podem constituir ajustamentos criativos e não problemas em si mesmos. Creio que a criação e manutenção de espaços como a orientação acadêmica, podem incentivar a reflexão sobre o cotidiano vivido pelos estudantes e toda a riqueza de aspectos nele envolvidos permitindo uma melhor apropriação da experiência universitária. Encontrar pessoas nas mesmas condições e professores interessados em seu sucesso, disponíveis para a escuta pode interferir positivamente na permanência dos estudantes na educação superior.

Partilhando comigo suas experiências e reflexões Lucy, Carolina, Alice e Inês indicam que as instituições de ensino desenvolvam uma política de assistência mais complexa que leve em conta não apenas a falta de recursos, mas a diversidade dos perfis que ela recebe e indagam, de forma contundente, o sistema de proteção social brasileiro que não responde às suas exigências, num mundo onde o acesso ao conhecimento se tornou uma espécie de chave única para todas as portas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, Salvador: EDUFBA, 2007.
- AQUINO, Estela Motta Lima Leão. Gênero e Ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. In: *Pensando gênero e ciência*. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005, 2006/ Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.
- AREND, Silvia Fávero. Trabalho, Escola e Lazer. In: *Nova História das mulheres*. Org: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. São Paulo: Contexto, 2012. P: 65 -83.
- ARDOINO, Jacques. *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF, 2000.
- ÁVILA, Rebeca Contrera. *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplex jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos*. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010. Orientador: Écio Portes.
- BADINTER, Elisabeth. *O conflito* [recurso eletrônico]: a mulher a mãe. Tradução de Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, vol. 3)
- BECKER, Howard S. et al. *Boys in white: student culture in medical school*. Chicago: The University of Chicago Press, 1961. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=bgp\\_yACEdXwC&pg=PA4&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=bgp_yACEdXwC&pg=PA4&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 06 set. 2012.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14., 2004. Caxambú. *Anais...* Caxambu: ABEP, 2004.
- BLAY, Eva Alteman. Gênero na universidade. *Educação e Revista*, n. 3, p. 73-78, 2002.
- BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2013.
- BLUMER, Herbert. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf](http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-1961-353722-norma-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf)>. Acesso em 10 dez. 2013.

BRASIL. Decreto Lei nº 6.069, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em 22 Ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008a. 204 p. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ii\\_pnpm.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ii_pnpm.pdf). Acesso em 01 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Programa Universidade para Todos. *O Programa*. [2008b]. Disponível em: <[http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 06 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em 04 set. 2013.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 12.288, de 20 julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010b. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/4303/estatuto\\_igualdade\\_racial.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/4303/estatuto_igualdade_racial.pdf?sequence=1). Acesso em 01 Out. 2013.

BRUSCHINI, Cristina. et al. Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2011*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 142-176. CD-ROM.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Metodológico. *Séries Históricas até 2012*. 2012. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>>. Acesso em 01 Set 2013.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. 278p. Título original: *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias e Conversas de Mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 Jun. 2013.

FONAPRACE. *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. 2011. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/publicacoes/Relatorio%20Nacional.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

GARFINKEL, Harold. O que é etnometodologia? In: \_\_\_\_\_. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967]. Cap. 1. p. 1-341. Tradução publicada na *Revista Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1 e 2, p. 113 a 134, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/TeoriaeCultura/article/view/2035/1472>>. Acesso em 16 dez. 2013.

HALPERN, Diane F. Nurturing Careers in Psychology: Combining Work and Family. *Educ Psychol Ver*, v. 20, p. 57-64, 2008.

HERINGER, Rosana; SILVA, Joselina da. Diversidade, Relações raciais e étnicas e de gênero no Brasil Contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2011*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 269-298. CD-ROM.

HESS, Remi. O momento do diário de pesquisa na educação. Entrevista concedida a Clarisse Faria-Fortecoef. In: *Ambiente & Educação*, vol. 14, 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B3IBEWDTnYyja1pHSTd4dUhlTUE/edit>. Acesso em 02 Out. 2013.

HESS, Remi; WEINGAND, Gabriele. A escrita implicada. *Revista Reflexões e Debates*, São Paulo, p. 14-25, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Síntese de Indicadores 2011*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv61566.pdf>>. Acesso em 04 Set. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. – Brasília, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em 04 Set. 2013.

JOAS, Hans. Interacionismo Simbólico. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, 1996.

KIPNIS, Bernardo. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. IN: *Linhas críticas*, Brasília, v.6, n.11, Jul./dez. 2000.

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, v. XXXIII, n. 148, p. 871-883, 1998. Disponível em:

<<http://www.jstor.org/discover/10.2307/41011346?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21101205123077>>. Acesso em: 08 set. 2012.

LAPASSADE, Georges. *As microssociologias*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2005. 160 p. (Série Pesquisa em Educação, v.9) .

LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LONGMAN Dictionary of Contemporary English. New Edition for Advanced Learners. England: Pearson Education Limited, 2009.

MATOS, Rosângela da Luz; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. A orientação acadêmica entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. In: *Observatório da Vida Estudantil: Universidade, Responsabilidade Social e Juventude*. Org.: Santos, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Salvador: Edufba, 2013.

MILAN, Betty. O amor tem um pavio apagador. In: *Revista Veja*, Especial Mulher, junho, 2010. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/bettymilan/artigos/publicados/10-07-amor.htm>>. Acesso em 28 Ago. 2013.

NERY, Matheus Batalha Moreira. *O processo de afiliação emocional entre estudantes do programa Permanecer da UFBA*. Salvador, 2011. Tese de doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <[http://www.pospsi.ufba.br/Matheus\\_Batalha%20\(tese\).pdf](http://www.pospsi.ufba.br/Matheus_Batalha%20(tese).pdf)> . Acesso em 23 dez. 2013.

QUEIROZ, Delcele Maria. *Raça, Gênero e Educação Superior*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba\\_tese\\_2001\\_DMQueiroz.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf)>. Acesso em 02 Set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. *Revista Ártemis*. v. 8, p. 132-145, jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2312/2034>>. Acesso em: 21 maio 2012.

RIBEIRO, Renato Janine. *A Universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

ROGERS, Carl Ransom. *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores, 1984.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *R. Bras. Estud. Pedag. Brasília*, v. 76, n. 184, p. 445- 476, set./dez. 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: *Nova História das mulheres*. Org.: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. São Paulo: Contexto, 2012. p: 333- 359.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil Contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2011*. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434. CD-ROM.

SAITOVITCH, Elisa Baggio. Visão Pessoal de uma Física Latino-Americana. In: *Pensando gênero e ciência*. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2005, 2006/ Presidência da República. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. *Orientação acadêmica nos bacharelados interdisciplinares da UFBA*: elaboração de um modelo. 2011a. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5748>>. Acesso em 23 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. O Observatório da Vida Estudantil. In: *Observatório da Vida Estudantil: Primeiros Estudos*. Edufba, 2011b.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. In: *Revista Tempos e Espaços em Educação/ Núcleo de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão*: Editora UFS; Aracaju: Editora Diário Oficial, n.6., p: 87- 95, jan – jun 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. . Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002, pp. 60 – 70. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em 16 dez. 2013.

SNOECKX, Mireille. De l'écriture en analyse de pratiques : un dispositif en trios. In: *Expliciter*. N. 89, Mars, 2011. Disponível em: <<http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/De%20lecriture%20en%20analyse%20de%20pratiques%2089%20mars%202011.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Ensino superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2005.

TROW, Martin A. From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. In: *Research and Occasional Paper Series: CSHE.1.00*. UC, Berkeley, 2000. Disponível em: <<http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/PP.Trow.MassHE.1.00.pdf>> Acesso em 22 Ago 2013.

\_\_\_\_\_. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: Institute of Governmental Studies, UC Berkeley. 2005. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>. Acesso em 22 Ago. 2013.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Proposta de inclusão da Universidade Federal da Bahia no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Salvador: UFBA, 2007. Mimeo.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <[https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant\\_reuni.pdf](https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf)>. Acesso em 22 Ago. 2013.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Regulamento de Ensino de Graduação*. 2009. Disponível em: <[http://www.sgc.ufba.br/legisla%E7%E3o/gradua%E7%E3o/REG\\_revis%E3o\\_out\\_09.pdf](http://www.sgc.ufba.br/legisla%E7%E3o/gradua%E7%E3o/REG_revis%E3o_out_09.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2009.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. *Programa de Orientação Acadêmica*. Salvador: UFBA, 2010. Mimeo.

UFBA- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Resolução nº 01/2011*. Regulamenta procedimentos de criação, alteração e encerramento das Áreas de Concentração dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia, estabelece competências para a gestão educacional e administrativa das mesmas e dá outras providências. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <[https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resol\\_n%2001\\_2011.pdf](https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resol_n%2001_2011.pdf)>. Acesso em 22 dez. 2013.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos. *Perfil comparativo dos alunos (calouros) dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA de 2010 a 2012*. Salvador: UFBA, 2012. Mimeo.

URPIA, Ana Maria Oliveira. *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*. Salvador, 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2012.



**APÊNDICES**



**APÊNDICE A – Corpo do texto do e-mail de divulgação para seleção de voluntárias para a pesquisa**

Encaminhamos solicitação da estudante Marianna Soares, do Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU/IHAC), para realização de entrevistas com alunas dos Bacharelados Interdisciplinares.

A realização destas entrevistas foi submetida à aprovação na reunião da Congregação do IHAC em 10/Jul, obtendo a devida anuência.

As alunas que possuam o perfil descrito abaixo e que desejam participar da pesquisa, devem enviar um e-mail para mariannasoares@gmail.com ou entrar em contato pelo telefone 71 99895103.

*Caras estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares,*

*Sou estudante do Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “O PROCESSO DE AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE MULHERES TRABALHADORAS AOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA” sob a orientação das Professoras Dras. Sônia Maria Rocha Sampaio e Georgina Gonçalves dos Santos. A pesquisa busca compreender a experiência de mulheres em tripla jornada (estudo/trabalho/família) e os desafios enfrentados por elas no seu cotidiano com vistas a contribuir para a reflexão das políticas públicas de permanência para este público na universidade. Para tanto realizarei algumas entrevistas com estudantes dos BI do sexo feminino que trabalhem e tenham filhos de qualquer idade.*

*Se você tem esse perfil e está interessada em participar da pesquisa, por favor envie um e-mail para mariannasoares@gmail.com ou pelo telefone 71 99895103.*

*A participação é voluntária e o sigilo e identidade serão preservados.*

*Desde já agradeço a atenção e interesse,*

*Marianna Soares*



**APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas (etapa 1 e 2)**

## Roteiro da 1ª entrevista semi-dirigida

Parte 1. Aspectos sociodemográficos:

Nome:

Data de nascimento: Estado Civil: N° de filhos:

Curso: Turno: Semestre de ingresso:

**RESIDÊNCIA**

Endereço:

Residentes:

Renda familiar:

Cômodos: ( ) Quarto(s) ( ) Banheiro(s) ( ) Sala (s) ( ) Cozinha ( ) Área de serviço

Número de computadores:

Onde e em que horário você estuda?

**TRABALHO**

Local de trabalho: Carga horária:

Tipo do vínculo empregatício: Atividade desenvolvida no trabalho:

Distância residência – trabalho: Distância trabalho – universidade:

Parte 2. Questões:

- 1) Gostaria que você me contasse como foi sua trajetória estudantil até este momento:
- 2) Quais as razões e motivos que te levaram a ingressar na universidade?
- 3) Por que você escolheu o Bacharelado Interdisciplinar?

- 4) Como está sendo o seu primeiro ano universitário?
- 5) Como você avalia:
  - a) o seu rendimento acadêmico:
  - b) a sua relação com os professores:
  - c) a sua relação com os seus colegas:
- 6) Como você lida com as questões burocráticas da UFBA (normas e regras da instituição)?
- 7) Você está enfrentando ou já enfrentou dificuldades na sua vida universitária? Se sim, quais são?
- 8) O que você vê como aspectos facilitadores da sua vida universitária? E dificultadores?
- 9) Houve algum momento crítico no seu percurso universitário até agora, em que você pensou em desistir?
- 10) O que mudou na sua vida pessoal, familiar e profissional após a entrada na universidade?
- 11) Se você pensar em qualidade de vida algo mudou nesse aspecto após a entrada na universidade?
- 12) Se você pudesse resumir a sua experiência de mulher trabalhadora universitária em uma palavra, qual seria?

#### Roteiros personalizados da 2ª etapa de entrevistas semi-estruturadas

##### Roteiro Carolina:

- Carolina, quando conversamos o seu primeiro semestre estava interrompido pela greve, o que aconteceu na sua vida estudantil desde então?
- O que te levou a trancar o BI? Como foi a tomada dessa decisão? Qual a reação da sua família? (Investigar razões, sentimentos, estratégias)

- Você conhece as Políticas de Assistência Estudantil da UFBA? Tentou acessar alguma delas?
- Você consegue imaginar alguma política ou dispositivo da universidade que poderia ter te ajudado a não trancar o seu semestre? O que seria?
- Quais os seus planos a partir de agora em relação à sua vida estudantil?

#### Roteiro Lucy

- Lucy, quando conversamos o seu primeiro semestre estava interrompido pela greve, o que aconteceu na sua vida estudantil desde então (como foi o rendimento nos componentes curriculares)?
- Onde você está morando e como está a sua rotina atualmente (Filho, trabalho, estudos)?
- O seu filho está na creche da UFBA? Se sim, como foi o processo? Se não, porque?
- Você conhece outras Políticas de Assistência Estudantil da Universidade? Já tentou acessar alguma?
- No momento da nossa primeira entrevista você disse que conhecia pouco o BI, como está o seu entendimento agora? E a sua satisfação com o BI em Artes? Pensa em mudar?
- E como foi fazer a sua segunda matrícula?
- Lucy, até o presente momento o que tem te ajudado a permanecer na universidade? E o que tem dificultado?
- Você acha que a universidade poderia fazer algo a mais para ajudar na sua permanência nela?
- Quais os seus planos a partir de agora em relação à sua vida estudantil?

#### Roteiro Inês

- Inês, conversamos em julho do ano passado, o que aconteceu na sua vida na universidade desde então?

- No momento de nossa entrevista a sua renda familiar era de um pouco mais de um salário mínimo, houve alguma alteração? Você já começou a receber a pensão dos seus filhos? Você está inscrita no programa ou já recebe bolsa família?
- Tentei entrar em contato com você através do seu telefone comercial mas fui informada que você não trabalhava mais lá. Como foi esse processo de saída do emprego?
- Como está a sua rotina atualmente (casa – trabalho – faculdade)?
- Em algum momento do seu percurso universitário você se sentiu preterida nas escolhas dos grupos por seus colegas pelo fato de você não ser uma estudante em tempo integral?
- Você continua recebendo o auxílio transporte da Proae? Quais outros tipos de assistência você acha que a universidade poderia criar para facilitar a permanência de pessoas como você (mulheres que trabalham e tem filhos) na universidade?
- Como foi conciliar as aulas e estágios? Você chegou a fazer pesquisa na universidade? (Se sim, como conciliou. Se não, porque?)
- Na nossa primeira entrevista quando te perguntei sobre a existência de algum momento crítico onde você havia pensado em desistir do curso, você me disse que havia sido quando teve aula aos sábados. Após a nossa entrevista houve algum outro momento difícil que te fez pensar em parar a universidade?
- Qual o papel da sua família na sua trajetória universitária?
- Além da sua família houve outras pessoas (amigos, rede social) importantes nesse processo? Tanto no sentido de contribuir como de desestimular?
- Quais os fatores que facilitaram sua permanência até agora na universidade? E os que dificultaram?



## **APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**

**Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade**



Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Ondina – CEP 40.170-115, Salvador, Bahia | (71) 3283-6786 | [eisu@ufba.br](mailto:eisu@ufba.br) | [www.eisu.ihac.ufba.br](http://www.eisu.ihac.ufba.br)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Projeto de Pesquisa: O PROCESSO DE AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE MULHERES  
TRABALHADORAS AOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA

Pesquisador Responsável: Marianna Luiza Alves Soares

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio

Telefones para contato: (71) 99895103/ (71) 93046396

E-mail: [mariannasoares@gmail.com](mailto:mariannasoares@gmail.com)

Você está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “O processo de afiliação universitária de mulheres trabalhadoras aos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA”, de responsabilidade da pesquisadora Marianna Luiza Alves Soares, orientada pela Prof<sup>ª</sup> Dra. Sônia Maria Rocha Sampaio.

O objetivo desta pesquisa é investigar como se dá o processo de afiliação de mulheres trabalhadoras que ingressam nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA buscando entender como dão conta de estudar, trabalhar e se ocupar de suas famílias. Para isso serão realizadas entrevistas gravadas sobre a experiência da vida estudantil nessas circunstâncias. As entrevistas serão realizadas individualmente, gravadas e transcritas pela responsável desta pesquisa. Local, data, duração e número de entrevistas serão acordados entre a pesquisadora e a entrevistada.

A participação na pesquisa é voluntária. O sigilo e identidade das entrevistadas serão preservados em quaisquer circunstâncias bem como lhes é conferido o direito de recusar-se ou cancelar a sua participação em qualquer momento da pesquisa. Eventuais dúvidas que possam surgir durante o processo podem ser dirimidas com a pesquisadora a qualquer tempo. O texto da transcrição será disponibilizado, podendo a entrevistada interferir e modificar seu conteúdo, caso julgue necessário.

Ao assinar este termo você autoriza o uso integral de suas entrevistas para a dissertação de mestrado da pesquisadora além de outros produtos que possam surgir como publicação de artigo, capítulo de livro e apresentação em congressos.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informada e concordo em participar, como voluntária, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Marianna Luiza Alves Soares, RG nº 0847832732, me comprometo a assegurar todos os direitos acima descritos para as participantes desta pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

