

Observatório DA VIDA *estudantil*

Dez anos de estudos sobre
vida e cultura universitária:
percurso e novas perspectivas

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
LETÍCIA VASCONCELOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
organizadoras



EDUFBA

OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL

Dez anos de estudos sobre vida e cultura
universitária: percurso e novas perspectivas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Observatório
DA VIDA
estudantil

Dez anos de estudos sobre vida e cultura
universitária: percurso e novas perspectivas

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
LETÍCIA VASCONCELOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
organizadoras

Salvador | Edufba, 2017

2017, Autores.
Direitos de edição cedidos à EDUFBA. Feito o depósito legal.
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto Gráfico
Alana Gonçalves de Carvalho Martins

Editoração Eletrônica
Gabriel Cayres

Revisão
Mariana Rios Amaral de Oliveira

Normalização
Sandra Batista

Sistema de Bibliotecas – UFBA

O14 Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas / Georgina Gonçalves dos Santos, Leticia Vasconcelos, Sônia Maria Rocha Sampaio, organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2017.
323 p. il.

ISBN: 978-85-232-1650-4

Estudantes – ensino médio - público. 2. Estudantes – ensino superior. 3. Estudantes – avaliação Brasil. 4. Bahia –Recôncavo. I. Georgina Gonçalves dos Santos. II. Leticia Vasconcelos. III. Sônia Maria Rocha Sampaio. IV. Título.

CDD 373.81

CDU 373.5

Editora filiada à:



Edufba
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Prefácio

9

Apresentação

11

ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA USP E
A QUESTÃO DA ESCOLHA DA ESCOLA

21

O ENEM/SISU E AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM CURSOS
DE PRESTÍGIO DA UFRJ

37

A RELAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COM O
SABER E UMA POSSÍVEL “PEDAGOGIA DOS INÍCIOS”
como acompanhar as aprendizagens do estudante de primeiro ano?

59

O GRUPO DE APOIO AO ESTUDANTE QUE INGRESSA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

79

OFICINAS DE CRIATIVIDADE COMO PROMOTORAS DA
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE

91

PERTENCIMENTOS E IDENTIDADES ENTRE
UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS
uma perspectiva intercultural da psicologia na educação superior

111

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES E HORIZONTES
INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

133

DA AFILIAÇÃO À PERMANÊNCIA
o protagonismo da iniciação científica

153

PERCURSO E PERSPECTIVAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

173

PERCEPÇÃO DOS CONCLUINTEs SOBRE A
QUALIDADE DO PROCESSO FORMATIVO NOS
BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES DA UFBA

191

SUJEITOS, SUBJETIVIDADES E PROCESSOS DE CONHECIMENTO
aproximações entre González Rey e Edgar Morin

213

A ETNOGRAFIA E A ENTREVISTA COMPREENSIVA
duas metodologias para estudos da vida estudantil

231

JUSTIÇA COGNITIVA COMO DISPOSITIVO PARA
FAZER AVANÇAR AS AÇÕES AFIRMATIVAS

247

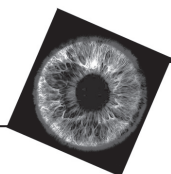
OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL
três itinerários de pesquisa

271

Sobre os Autores

319

Prefácio



Como todas as coletâneas, este livro condensa 14 textos elaborados por 26 pesquisadoras(es), cuja formação concentra-se, principalmente, nas áreas da psicologia, educação e sociologia. Apesar dessa diversidade e do pluralismo de pensamento que caracterizam a obra, observamos que os ensaios, apresentações de resultados de pesquisas e intervenções, especulações e reflexões de caráter teórico-metodológico que a compõem giram em torno das experiências de jovens universitários e comemoram a trajetória de dez anos do grupo de pesquisas Observatório da Vida Estudantil (OVE).

É evidente a escolha por uma abordagem interdisciplinar, ainda que todos se debruçam sobre questões situadas dentro do mesmo campo: o(a) estudante brasileiro(a) no contexto da vida universitária e a exploração de novos caminhos, tanto teóricos quanto metodológicos, para as(os) pesquisadoras(es) que trabalham, como podemos observar, na interface entre suas áreas de formação e áreas afins. Esse encon-

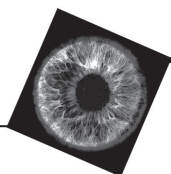
tro enriquece o objeto escolhido, transformando o livro numa aventura democrática que se desenvolve, admitindo diferenças metodológicas, conceituais, políticas, filosóficas e de visões de mundo, para compreender questões postas pela vida em sociedade para o segmento ainda muito restrito de jovens brasileiros que acessam o ensino superior.

O que um leitor pouco atento poderia considerar como justaposição de textos num conjunto sem unidade é interligado pela história do OVE, espaço não apenas de pesquisa, mas, igualmente, de formação, que canaliza e faz convergir as contribuições das(os) autoras(es), dando consistência ao livro e sendo o próprio Observatório um exemplo que pode ser seguido por outras universidades. Hoje, algumas instituições públicas de ensino superior, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), acrescentam, ao projeto vislumbrado pelo Observatório, outros conhecimentos que não passam pela academia universitária, mas sim por mestres de várias áreas de saberes, locais ou tradicionais, uma área denominada “outros saberes”. “Outros saberes” porque seus ensinamentos não são veiculados pelo registro utilizado na tradição ocidental da educação, a escrita, mas sim pela oralidade e pela iniciação de que alguns mestres tradicionais são depositários. A entrada desses saberes na universidade facilita a abertura do diálogo intercultural ao alargar os horizontes de conhecimentos; diminui o fosso entre a nova clientela de estudantes universitários e a antiga, provinda de famílias de tradição universitária. O estranhamento de ambos os lados cede ao fascínio do diálogo intercultural. Pelo que vi neste livro, o Observatório caminha agora também por essa via, ao mesmo tempo crítica e promissora, da ecologia de saberes contemplando outras epistemologias.

Kabengele Munanga

Professor titular da Universidade de São Paulo e professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Apresentação



GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
LETÍCIA VASCONCELOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

O quinto livro do Observatório da Vida Estudantil (OVE) aparece num momento delicado da vida brasileira, do seu ensino superior e daqueles que são objeto de seu trabalho: os estudantes. Destinada a preparar as novas gerações, formando indivíduos políticos, responsáveis, comprometidos com a mudança de condições históricas de desigualdade, apresentando-lhes um futuro viável, a formação superior pública vive momentos de incerteza. Em 2011, no prefácio do primeiro livro do OVE, afirmava o professor Naomar de Almeida Filho, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA):

Fascinante esta ideia do Observatório da Vida Estudantil (OVE). Traz a marca de uma inovação metodológica no plano acadêmico e demonstra compromisso com a trans-

formação por que passa a universidade brasileira, *neste momento em que nos dão asas*.¹

referindo-se, certamente, à circulação de novas ideias sobre como organizar o ensino superior no país e ao aporte de recursos que resultou na grande expansão e interiorização da rede de instituições federais. É numa ambiência desolada e sem voos que apresentamos esta nova produção do OVE.

Quando idealizamos este livro, logo em seguida ao final do último Colóquio Internacional, realizado em agosto de 2015, em Salvador, não tínhamos ideia dos tempos difíceis que viriam. Talvez por ingenuidade ou excesso de confiança na via política que a maioria dos brasileiros havia escolhido seguir nos últimos 15 anos. Animados pelas conquistas e novas perspectivas de vida, especialmente para os diferentes segmentos de jovens pobres, não identificamos com clareza o poder desagregador da tempestade que já se anunciava, cujos protagonistas surgiam como fantasmas de outra época. Velhos fantasmas, mas também novos em folha, personagens que se fortaleciam amparados por uma ecologia político-econômica mundial em que o conservadorismo, a violência e o aprofundamento da inequidade são a norma, resultado de uma aliança nefasta: a mídia privada e a justiça que, mesmo pública, não respeita esse adjetivo. Um Brasil que queríamos esquecer fortaleceu-se e dita, agora, as normas.

Sim, estamos submetidos a um poder que dissolve direitos, desrespeita e macula textos legais, abole conquistas e substitui a ideia de nação pela de hegemonia do capital financeiro, o verdadeiro mestre do mundo contemporâneo. Vivemos num tempo em que políticos inexpressivos aliados a um judiciário conivente e herdeiro dos privilégios das elites interferem no cotidiano de nossas instituições, seja por causar feridas à nossa autonomia, como por estrangular nossas iniciativas acadêmicas com o contingenciamento de recursos, o cancelamento da política de ampliação, interiorização e internacionalização que benefi-

1 ALMEIDA FILHO, N. de. A vida universitária como objeto de pesquisa e o campus universitário como etnopaisagem. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros escritos*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 7-12. p. 7, grifo nosso.

ciou a parcela deserdada de educação nos quatro cantos do país, mas sobretudo naqueles mais pobres. A judicialização da política, como tem sido chamado esse fenômeno, ignora ou rasga o lugar que jogam as universidades públicas na constituição da democracia.

Em consequência da asfixia financeira a que estão submetidas, as instituições de ensino superior, no período de 2016/2017, não tiveram editais estaduais para realização de eventos. A única agência nacional que lançou edital com essa finalidade foi o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mas, nele, não tivemos sucesso. No entanto, como a atividade da pesquisa e da reflexão sobre o mundo e, no nosso caso, o mundo da vida dos estudantes não foi interrompida nem pelas agruras da política, nem pelas dores e inquietações que elas nos causam, tínhamos um livro pronto! Nossos amigos, colaboradores, orientandos, pesquisadores experientes ou iniciantes compareceram com sua contribuição na forma de textos acadêmicos e narrativas, produção que agora apresentamos à comunidade científica. Um seminário de lançamento foi idealizado para marcar a passagem de uma década de investimento de recursos públicos que obtivemos na forma de bolsas, apoio para a pesquisa e financiamento para participação em eventos nacionais e internacionais e das ações acadêmicas de uma pequena comunidade de estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores e colegas que atuam nesse amplo espectro de interesses que é o ensino superior. Precisamos agradecer ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA e, em especial, ao nosso pró-reitor de Pesquisa e Inovação, professor doutor Olival Freire Costa, pelo incentivo à realização do lançamento deste livro, que, para nós, tem o tom de uma atitude de resistência ativa. Mais alguns agradecimentos vão para Flávia Garcia Rosa, nossa querida diretora da Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), sempre disposta a nos apoiar e a pulverizar dificuldades, e aos próprios autores e participantes do OVE, que, numa iniciativa coletivista, se dispuseram a avaliar resumos e manuscritos, sugerindo caminhos para sua melhoria.

Estudantes de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, servidores técnico-administrativos, pesquisadores e professores da UFBA, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade de São Paulo (USP) e Universidad San Martin, na Argentina, contribuem com o livro que agora apresentamos.

A abordagem da temática do acesso ao ensino superior mostra que as grandes mudanças observadas nos últimos anos são ainda insuficientes. No entanto, também é possível notar um refinamento do tema. Dois capítulos no livro se voltam para o ingresso em cursos de alta reputação ou de alto prestígio. A preocupação com a universalização do acesso denuncia que não nos basta que a universidade reproduza em seu interior a relação determinada entre classe, raça, gênero e profissão que se mantém na sociedade.

Motivadas pelo aumento de alunos de escolas públicas ingressando na USP, Débora Piotto e Iris Tetzlaff se voltam para o processo de escolha da escola realizado pelas famílias de classes populares. Os dados mostram que o estudo da longevidade escolar em meios populares deve ter em conta o papel que escolas públicas técnicas têm assumido no processo de ingresso desses jovens na educação superior pública, em especial quando analisados os cursos de alta reputação. As autoras questionam o critério de origem escolar como exclusivo para aplicação das ações afirmativas, pelo risco de que a exclusão esteja apenas sendo deslocada do vestibular para os procedimentos de entrada em escolas técnicas.

Rosana Heringer e Melina Klitzke também constatarem que a expansão do ensino superior tem se dado mais expressivamente em cursos de menor prestígio social, o que potencializa a desigualdade social. Com base em dados do questionário socioeconômico aplicado pela UFRJ, quando da pré-matrícula dos estudantes selecionados, as autoras analisam o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)/ Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e das políticas de ações afirmativas na democratização de acesso aos cursos de alto prestígio dessa institui-

ção – Direito, Engenharia de Produção e Medicina. Os dados apontam para o fato de que os estudantes que se beneficiam das ações afirmativas nesses cursos compõem uma “elite” entre cotistas, em especial no que diz respeito à condição socioeconômica. Alguma diferença é encontrada no curso de Direito noturno, mostrando que a oferta de cursos nesse turno pode ser um fator favorecedor da democratização.

Alicerçada em experiências de pesquisa vividas na Universidade Nacional de San Martín, na Argentina, a temática central do capítulo de Viviana Mancovsky é a construção dos fundamentos do que ela chama de “pedagogia dos inícios”. Viviana anuncia que sua proposta parte de um pressuposto e de uma certeza: o pressuposto de que a relação com o saber que mantém cada professor imprimirá um modo particular de ensinar; a certeza, sustentada em um posicionamento político-pedagógico, de que o melhor ensino e inclusão devem ser oferecidos àquele que ingressa na universidade. A autora nos oferece reflexões “gostosas e em abundância”, tal como convoca os professores universitários a fazerem com seus alunos.

Rita Leite e Rita Ribeiro apresentam e discutem o apoio prestado pelo serviço de psicologia aos estudantes da UFRB. O grupo apresentado se destina aos estudantes ingressantes, momento em que se detectam os maiores riscos de abandono, e tem como objetivo auxiliá-los na construção de estratégias de enfrentamento e no desenvolvimento de recursos pessoais e coletivos que promovam sua afiliação.

Virgínia Carneiro e Monalisa Soares, igualmente, apresentam a experiência de implantação de outro grupo de apoio aos estudantes, agora na UFCG. Também com a intenção de se constituir como espaço facilitador da afiliação estudantil, as autoras optam pela condução de oficinas de criatividade, em que o uso de recursos expressivos é ferramenta para promover a vivência e a elaboração da experiência individual e coletiva. Os resultados positivos encontrados são atribuídos pelas autoras à possibilidade de partilhar significados e experiências comuns, favorecendo o sentimento de pertencimento à categoria estudante. Ambas as experiências contribuem para a construção do

que Coulon chama de pedagogia da afiliação, ressaltando a responsabilidade da instituição nesse processo. Além da discussão sobre o grupo de apoio como ferramenta de permanência, ambos os capítulos trazem uma contribuição original sobre um tema ainda pouco explorado, a saber, a atuação da psicologia no ensino superior.

A temática da psicologia também é trabalhada por Sueli Ressureição e Sônia Sampaio. Nesse capítulo, as autoras apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes indígenas da UNEB. Elas lançam mão dos referenciais teóricos da psicologia cultural e da etnometodologia para identificar os recursos simbólicos empregados por esses estudantes para lidar com os diferentes posicionamentos identitários a que são convocados: jovens, indígenas e universitários. Nesse entrecruzamento de posições, no interjogo das culturas individuais e coletivas, vemos que os pertencimentos operam de forma complementar, não excludente, influenciando-se constante e mutuamente, para a construção de um sujeito intercultural.

A interculturalidade é também tema do capítulo de Larisse Brito, Georgina Santos e Natália Ribeiro, porém em uma abordagem diferente. As autoras discutem os conceitos de interdisciplinaridade e interculturalidade naquilo que concorrem para a construção de um ensino superior implicado na formação de profissionais engajados social, intelectual e politicamente. A análise da implementação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) na UFRB ilustra as resistências e dificuldades que se apresentam quando a universidade é convidada à mudança, o que, contudo, não põe em dúvida as potencialidades do BI e de uma formação interdisciplinar e intercultural.

Greysy Souza e Dyane Santos apresentam uma pesquisa sobre a importância da participação em programas de iniciação científica na promoção da afiliação estudantil. Além do conceito de afiliação, as autoras trabalham com o conceito de permanência qualificada, que inclui as dimensões material e simbólica. Nessa perspectiva, a iniciação científica pode ser tomada como uma ação de permanência, uma vez que se ocupa da dimensão material, por meio das bolsas, mas também da simbólica,

contribuindo para a construção do sentimento de pertença ao meio acadêmico. Os dados mostram que os benefícios são ainda mais patentes no caso de estudantes oriundos de famílias sem tradição universitária.

Ubiratan Menezes, Alana Ferreira e Adrielle Matos oferecem um panorama das ações realizadas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UNEB, a partir de sua implementação até o presente, além de apontarem desafios futuros. As ações de apoio aos estudantes são analisadas com o suporte de dados oficiais e levando em conta a complexidade particular a uma instituição multicampi. Entre as dificuldades enfrentadas, estão o descompasso entre as políticas de acesso e de permanência, a falta de recursos, a burocracia e o quantitativo insuficiente de corpo técnico, infraestrutura e equipamentos.

Emanuele Santos, Stela Meneghel e Sônia Sampaio trazem para a cena a questão da avaliação da qualidade da educação superior pelos estudantes. As autoras confrontam os dados obtidos por meio de instrumento inspirado no questionário aplicado no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) aos concluintes dos BI com as diretrizes que orientam a implementação dessa modalidade de curso. De modo geral, os concluintes têm uma avaliação positiva das dimensões analisadas, embora avanços necessários não deixem de ser apontados.

Jacira Barbosa e Sônia Sampaio fazem dialogar conceitos de Edgar Morin e González Rey em torno da construção de novas maneiras de pensar a subjetividade, mirando uma abordagem complexa ao real. Se não é de hoje que uma compreensão fragmentada e reducionista dos saberes é insatisfatória e mesmo iatrogênica, torna-se ainda mais obsoleta diante dos novos e heterogêneos grupos que passam a habitar a universidade brasileira nos últimos anos.

Rita Leite apresenta a etnografia e a entrevista compreensiva como abordagens metodológicas que podem ser ferramentas muito úteis para o estudo da vida universitária. Em comum, essas abordagens trazem o reconhecimento da implicação do pesquisador com o campo e com seus membros como elemento que contribui para a construção da compreensão sobre o fenômeno estudado. Caso exemplar, a pesquisa

acadêmica sobre a universidade não será sempre realizada por alguém que é também um membro?

Letícia Vasconcelos, Georgina Santos e Sônia Sampaio, em um capítulo também teórico, se perguntam sobre o que se passa no interior das relações de poder, acadêmicas e sociais a partir do ingresso contínuo de um novo contingente de estudantes, que até os anos 2000 ficara à margem da educação superior pública. O conceito de justiça cognitiva, segundo o referencial das epistemologias do Sul, é apresentado como dispositivo que pode ajudar a compreender e construir as transformações necessárias para que a universidade se torne instrumento de construção da justiça social. Nele, consideram o percurso até aqui e esboçam uma nova agenda para o OVE.

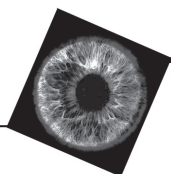
A história do OVE, ao longo de seus dez anos de existência, se confunde e se compõe pela história daqueles que por aqui passaram, dos que já se foram e dos que ainda estão. Na seção “Observatório da Vida Estudantil: três itinerários de pesquisa”, em relatos autobiográficos, três membros do OVE refletem sobre aquilo que a participação em um grupo de pesquisa pode operar na sua formação científica e além. Ilison Santos nos conta sua itinerância, desde os tempos do colégio, no interior da Bahia, até sua brilhante atuação em terras estrangeiras. Seu relato nos fascina pela capacidade de aproveitar plenamente cada oportunidade, as que lhes oferecem e aquelas que ele cria, com entusiasmo e comprometimento. Ava Carvalho, membro do OVE desde sua criação, relata o que aprendeu nos dez anos de existência do grupo de pesquisa. Tendo como mote as pesquisas realizadas no mestrado e no doutorado, a partir de um duplo pertencimento, como investigadora e estudante da pós-graduação, Ava nos conta o que mudou no OVE, no país e em si mesma ao longo da última década. Se, oficialmente, o Observatório foi criado em 2008, a leitura do relato de Sônia Sampaio nos mostra com nitidez que seu nascimento é bem anterior. Na história de uma de suas criadoras e atual coordenadora, em cada detalhe, desvio, imprevisto, em cada escolha, basta olhar com atenção pra ver o OVE sendo gestado. Conhecer esse itinerário, narrado de forma implicada, muito nos

diz sobre o grupo de pesquisa, sobre seus avanços e recuos nas intrincadas veredas do mundo acadêmico e da produção científica no país, mas, principalmente, sobre a condução cotidiana do seu existir.

É este o livro, é esta nossa inquietação, é esta a nossa aposta, foi este o percurso. Longa vida ao Observatório da Vida Estudantil.

Salvador, verão de 2017.

ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA USP E A QUESTÃO DA ESCOLHA DA ESCOLA¹



DÉBORA CRISTINA PIOTTO
IRIS M. BOSCO TETZLAFF

INTRODUÇÃO

A demanda por acesso ao ensino superior por parte daqueles que, historicamente, estiveram dele excluídos tem crescido no Brasil. Relacionado a esse fato, está o surgimento de políticas públicas voltadas para o ensino superior, dentre as quais podemos situar as ações afirmativas.

Definidas como ações que promovem a afirmação de direitos de grupos discriminados – no caso, do ensino superior –, as ações afirmativas configuram a criação de mecanismos para aumentar a participação desses grupos dentre o corpo discente no ensino superior. Mais especificamente, essas ações são definidas como medidas redistributi-

1 Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada durante a 12ª Reunião Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped) Sudeste.

vas para favorecer grupos vitimados pela exclusão socioeconômica ou cultural, passada ou presente. (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006)

Segundo Feres Júnior e colaboradores (2013), ações afirmativas para egressos da rede pública de ensino e para alunos de baixa renda predominavam nas universidades públicas. Contudo, isto foi alterado com a promulgação da Lei n.º 12.711/2012, que instituiu a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas e, dentre estes, para estudantes pretos, pardos e indígenas, conforme sua proporção na população de cada estado da federação. (BRASIL, 2012)

No contexto de implementação dessa lei, as três universidades estaduais paulistas desencadearam uma discussão a respeito da adoção de cotas em seus vestibulares. A Universidade de São Paulo (USP) optou por implementar mudanças em seu sistema preexistente de pontuação acrescida. Esse sistema é o Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp), que concede um bônus adicional na nota final de candidatos egressos da rede pública de ensino. Tendo já passado por várias modificações desde sua implantação em 2006, atualmente, concede aos estudantes um acréscimo de até 15%. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2016)

Desde a criação do Inclusp, o percentual de estudantes oriundos de escolas públicas ingressantes na USP variou entre 26% e 30%. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2014) Em 2015, no entanto, essa proporção aumentou para 35%, representando a maior taxa de estudantes de escolas públicas na USP desde a criação do programa. (CRESCER..., 2015)

A maior presença de estudantes oriundos de escolas públicas em universidades públicas tornou-se objeto de análise de vários estudos nos últimos anos. O número de pesquisas sobre a temática da longevidade escolar nas camadas populares, entendida como acesso ao ensino superior por parte daqueles que teriam poucas chances de fazê-lo, tem aumentado. Para citar apenas alguns exemplos, podemos mencionar aquelas realizadas por Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999), Barbosa (2004), Almeida (2006), Zago (2006) e Souza (2009). Esses estudos procuram compreender quais fatores possibili-

tam a estudantes das camadas populares acessarem o ensino superior, bem como discutem questões relativas à permanência desses estudantes nesse nível de ensino.

Nessas pesquisas, a indicação para frequentar um determinado estabelecimento de ensino parece ter repercussão positiva nas trajetórias de estudantes cujas histórias são seus objetos de investigação. Isso pode ser observado, por exemplo, no estudo realizado por Souza (2009), no qual há relatos de estudantes, moradores dos seringais do Acre, que mudam de cidade para ter acesso a uma escola que ofereça ensino de maior qualidade, orientados, em geral, por um professor. Esse é o caso de João, que, ao concluir o ensino fundamental, foi aconselhado por uma professora a cursar o ensino médio na capital, Rio Branco, para melhor se preparar para o exame do vestibular.

O tema da escolha do estabelecimento de ensino tem sido abordado na pesquisa educacional desde a década de 1990. Nogueira (1998) explora a relação entre família e escola e o problema de definir o “melhor” estabelecimento de ensino para o filho. Para a autora, famílias de diferentes meios sociais são desigualmente equipadas a exercer a “boa escolha”, e os critérios utilizados no ato da escolha variam de acordo com o pertencimento social. Nogueira (1998) mostra, ainda, que, em países nos quais a escolaridade é colocada como bem privado, a escolha da escola constitui o novo e maior fator de manutenção e fortalecimento das desigualdades de oportunidades educacionais.

Embora as famílias detenham recursos desiguais para escolher a escola para os filhos, Nogueira, Resende e Viana (2015) afirmam que, também entre segmentos mais pobres da população, ocorrem processos ativos e diferenciados de escolha do estabelecimento de ensino.

Em artigo resultante de uma pesquisa desenvolvida com 299 famílias de camadas populares e frações economicamente inferiores das camadas médias de Belo Horizonte, com filhos estudantes em diferentes tipos de escolas de ensino fundamental (municipais, estaduais, federais e particulares), Resende, Nogueira e Nogueira (2011) confirmam a associação existente entre o perfil das famílias e o tipo de escola esco-

lhida. Os pesquisadores investigaram o perfil das famílias a partir das escolhas efetuadas, analisando diversos aspectos. Em relação ao fator socioeconômico, destacam que, apesar da possível homogeneidade de seleção nas escolas, revelam-se nuances de desigualdades, em que os pais de escolas particulares e federais apresentam vantagens. Quanto aos aspectos culturais, as famílias das escolas federais destacam-se, principalmente, pela existência de livros na moradia, pelas conversas sobre literatura e pelas visitas a exposições e museus. Pensando nos projetos futuros, os pais das escolas federais apresentam maior grau de ambição escolar para os filhos, mais elevado que os pais das escolas particulares, públicas municipais ou estaduais. Pelo aspecto de acompanhamento educacional, novamente, os pais das escolas federais ganham destaque, incluindo estratégias de acompanhamento, supervisão de tarefas e auxílio nas atividades. Quanto aos critérios de escolha, os pais das escolas comuns (estaduais ou municipais) apresentam critérios de escolhas mais funcionais, observando infraestrutura, localização, disciplina e formação moral. Os pais de escolas de maior prestígio, como as escolas federais, apresentam critérios que valorizam a qualidade do ensino, as recomendações e informações de terceiros. Esses pais apresentam forte valorização dos critérios acadêmicos, como a qualidade e o método de ensino. Já os pais de escolas particulares têm entre os mais considerados o valor da mensalidade, localização, métodos de ensino, qualidade e formação religiosa. Assim, os autores afirmam que:

[...] a escolha do estabelecimento de ensino surge como uma dimensão importante do processo de construção das desigualdades de escolarização nas sociedades contemporâneas. Cada grupo social realiza suas escolhas dentro do universo de possibilidades que lhe é próprio, utilizando-se de critérios e servindo-se de recursos culturais e econômicos distintos. Cada um deles tende, portanto, a fazer escolhas que refletem e reproduzem essas mesmas desigualdades. (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 958)

Costa (2010) investigou os mecanismos pelos quais as reputações das escolas se constroem e se mantêm, pesquisando escolas municipais

de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro com reputações contrapostas, e discutiu a existência de hierarquias dentro de uma mesma rede de ensino “aparentemente homogênea”. O autor afirma que o próprio sistema escolar colabora para a constituição de hierarquias, com mecanismos de seleção de alunado e de alocação de turmas e turnos de escolarização, instituindo escolas de maior e menor prestígio contidas no mesmo campo geográfico. Ademais, os laços sociais, as diferenças culturais entre os públicos das escolas e o campo geográfico onde a escola está inserida são aspectos que exercem papel relevante para o tipo de agrupamento ali instaurado.

Costa e Koslinski (2011), ao pesquisarem sobre o fenômeno da disputa por escolas públicas com reputação de boa qualidade, destacam que essa disputa se expressa mediante dispositivos competitivos de ação tanto familiar quanto da burocracia educacional. De sua parte, a família busca melhores oportunidades educacionais para seus filhos e, de outra, as escolas utilizam-se de mecanismos não explícitos, como ocultação de vagas, rejeição de determinados alunos ou ainda de estratégias pedagógicas para que pais e alunos procurem outra escola que melhor “sirva” ao perfil pedagógico do aluno, procurando manter uma reputação que as distingue nas estratégias de atração de novos alunos.

Com base nessas pesquisas, Costa e Koslinski (2011) propõem o conceito de “quase mercado oculto” no meio educacional. Esse conceito refere-se ao fato de os autores terem observado que há, por um lado, uma demanda das famílias por escolher certas escolas e, por outro, uma oferta para capturar determinados perfis de estudantes. A atração desses alunos, bem como a repulsa por outros, ocorre por meio de estratégias ocultas, já que não existem mecanismos formais para isso. A oferta utiliza mecanismos de matrículas que infringem regras, vagas são encobertas e ficam disponíveis para indicações políticas, para outras instâncias da burocracia educacional ou mesmo para candidatos de capital social mais elevado. O “quase mercado oculto” tem cristalizado vantagens e desvantagens e colaborado para a produção dos efeitos de desigualdade de oportunidades. (COSTA; KOSLINSKI, 2011)

Assim, considerando, por um lado, o aumento do número de egressos de escolas públicas na USP, a mais importante universidade pública brasileira, e, de outro, a escolha da escola em trajetórias de longevidade escolar em meios populares, o presente trabalho apresenta a origem escolar dos estudantes da USP egressos da rede pública de ensino.

Apresentaremos dados relativos ao ingresso de estudantes de Escolas Públicas (EP) na USP dos três cursos mais e menos concorridos nos *campi* de São Paulo² e de Ribeirão Preto, num total de 12 cursos, no ano de 2008.³

A opção por enfocar os cursos mais e menos concorridos decorreu de um dos efeitos do Inclusp: o aumento significativo do número de egressos de escolas públicas nos cursos mais concorridos da USP. Por outro lado, a maior parte das vagas oferecidas pela universidade está concentrada em cursos menos concorridos, o que, por sua vez, tornou a consideração deles indispensável.

OS ESTUDANTES E SUAS ESCOLAS

Nos dois *campi* da USP localizados na cidade de São Paulo, os três cursos mais concorridos, em ordem decrescente de concorrência, foram: Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Internacionais; e os três menos: Ciências da Atividade Física, Ciências da Natureza e Música. Para o *campus* de Ribeirão Preto, os cursos mais concorridos foram Medicina, Psicologia e Direito e os menos concorridos foram licenciatura em Enfermagem, Matemática Aplicada a Negócios e Música.

As duas tabelas a seguir apresentam a origem escolar dos estudantes dos cursos dos *campi* de São Paulo e Ribeirão Preto.

2 Na cidade de São Paulo, existem dois *campi* da USP, a saber: *campus* Butantã e USP-Leste.

3 Neste ano, tivemos acesso a dados pessoais de todos os estudantes egressos de escolas públicas dos 12 cursos enfocados em função da realização de outra pesquisa. (PIOTTO; NOGUEIRA, 2013)

Tabela 1 – Número total de vagas, número e porcentagem de alunos oriundos de EP, segundo os cursos dos *campi* de São Paulo

Curso	Vagas	Nº alunos de EP	% alunos de EP
Jornalismo	60	12	20%
Publicidade e Propaganda	50	14	28%
Relações Internacionais	60	13	22%
Ciências da Atividade Física	60	21	35%
Ciências da Natureza	120	83	69%
Música	35	14	40%

Fonte: elaborada pelas autoras.⁴

Tabela 2 – Número total de vagas, número e porcentagem de alunos oriundos de EP, segundo os cursos do *campus* de Ribeirão Preto

Curso	Vagas	Nº alunos de EP	% alunos de EP
Medicina e ciências médicas	100	3	3%
Psicologia	40	3	7,5%
Direito	100	10	10%
Licenciatura em Enfermagem	50	27	54%
Matemática Aplicada a Negócios	45	11	24%
Música	30	20	67%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Em relação ao número de estudantes oriundos de EP, percebe-se, como tendência geral, uma relação inversamente proporcional, ou seja, quanto mais concorrido o curso, menos alunos provenientes da rede pública estavam nele matriculados. Exceções a essa tendência são o curso de Publicidade e Propaganda (*campi* São Paulo) e o curso Matemática Aplicada a Negócios (*campus* Ribeirão Preto).

De forma geral, a proporção de alunos egressos da rede pública de ensino nos cursos focalizados é baixa. As exceções são os cursos de Ciências da Natureza (conforme Tabela 1) e de Música (Tabela 2).

4 Tabelas elaboradas com informações que foram concedidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da USP, em consulta formal; no caso da Fuvest, elas estavam disponíveis em seu site: <www.fuvest.br>.

Mas se a proporção de egressos da rede pública é baixa para os cursos em geral e é ainda menor quando se trata dos cursos concorridos, chamou-nos a atenção os percentuais de alunos matriculados nos cursos mais concorridos nos *campi* de São Paulo que estudaram em EP. No curso mais concorrido, Jornalismo, o percentual é de 20%; no curso de Relações Internacionais é de 22%; e no de Publicidade e Propaganda é de 28%. Essas proporções contrastam com as existentes nos cursos concorridos no *campus* de Ribeirão Preto: 10% no curso de Direito, 7,5% no de Psicologia e 3% no curso de Medicina.

As duas tabelas a seguir apresentam de que tipo de escola pública provêm os estudantes dos cursos aqui analisados.

Tabela 3 – Tipo de escola pública (estadual técnica, federal técnica, estadual de ensino médio regular, municipal, pública de outro estado) em que os alunos cursaram o ensino médio por curso dos *campi* de São Paulo

Curso	Estadual técnica	Federal técnica	Ensino regular	Municipal	Outro estado	Total
Jornalismo	5	4	3	-	-	12
Publicidade e Propaganda	4	7	3	-	-	14
Relações Internacionais	3	7	2	-	1	13
Ciências da Ativ. Física	3	-	17	-	1	21
Ciências da Natureza	1	-	77	1	4	83
Música	5	1	7	-	1	14

Fonte: elaborada pelas autoras.

Tabela 4 – Tipo de escola pública (estadual técnica, federal técnica, estadual de ensino médio regular, municipal, pública de outro estado) em que os alunos o cursaram ensino médio por curso do *campus* Ribeirão Preto

Curso	Estadual técnica	Federal técnica	Ensino regular	Municipal	Outro Estado	Total
Medicina	-	-	1	1	1	3
Psicologia	-	-	3	-	-	3

Direito	1	3	5	1	-	10
Lic. em Enfermagem	4	-	21	2	-	27
Matem. apl. negócios	6	5	-	-	-	11
Música	1	-	14	5	-	20

Fonte: elaborada pelas autoras.

Observando-se a Tabela 3, percebemos que mais da metade das EP de onde provêm os estudantes dos cursos mais concorridos dos *campi* de São Paulo correspondem a escolas técnicas, federais ou estaduais. Dos 12 estudantes oriundos de escolas públicas no curso de Jornalismo, 9 cursaram escolas técnicas. No curso de Publicidade e Propaganda, dos 14 egressos da rede pública, 11 provêm de escolas técnicas. E no curso de Relações Internacionais, dos 13 alunos de EP, 10 estudaram em escolas técnicas.

A título de ilustração, dos 12 estudantes de Jornalismo oriundos de EP, 9 cursaram escolas técnicas: 4 deles o fizeram no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (Cefet), 3 no Colégio Técnico de Campinas (ligado à Universidade Estadual de Campinas) e 2 em Escolas Técnicas Estaduais (ETE).

Ao contrário, como mostra a Tabela 4, a maior parte dos estudantes do *campus* de Ribeirão Preto provêm de escolas estaduais de ensino regular. Exceções são os cursos de Direito e de Matemática Aplicada a Negócios. No primeiro, dos 10 estudantes oriundos de escolas públicas, 4 provêm de escolas técnicas estaduais ou federais. E no curso de Matemática, todos os 11 estudantes egressos de escolas públicas frequentaram escolas técnicas estaduais ou federais.

Assim, a partir desses dados, parece-nos possível afirmar que o tipo de escola de ensino médio frequentada por egressos da rede pública faz diferença quanto à possibilidade de ingresso em uma universidade pública, notadamente naqueles cursos mais seletivos, como mostram, especialmente, os dados dos *campi* da USP localizados na cidade de São Paulo.

No estado de São Paulo, as escolas técnicas representam, de forma geral, instituições que oferecem ensino público considerado de maior qualidade quando comparado àquele dispensado pelas escolas de “ensino médio regular”.

A esse respeito, é importante mencionar, todavia, o fato de as escolas técnicas realizarem provas de ingresso altamente seletivas.⁵ Como mostrou Arco Netto (2011) em relação à Escola Técnica Federal de São Paulo, um público tão fortemente selecionado na entrada é seguramente mais suscetível à ação pedagógica da instituição que já é, ela mesma, diferenciada em relação à realidade das escolas públicas “comuns”. Por tudo isso, a passagem por tais instituições de ensino eleva as chances de aprovação dos estudantes em exames de ingresso futuros, construindo, assim, uma “engrenagem de sucesso”, como denomina Accardo (1997).

Como no interior do estado esses nichos de “excelência” dentro da rede pública existem em número bem menor do que na capital, ou nem sequer existem, talvez resida aí o fator responsável por essa maior proporção de egressos da rede pública nos cursos mais concorridos de São Paulo.⁶

Contudo, em que pesem essas informações, a predominância de estudantes provenientes de escolas públicas técnicas em cursos de alta seletividade não parece ser realidade exclusiva da USP. Exemplo disso é o fato de a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), nas cotas adotadas para estudantes oriundos de EP, excluir aqueles que frequentaram escolas públicas consideradas de elite. (SOUZA, 2012)

Nessa mesma direção, Winther e Golgher (2010), ao analisarem fatores que influenciariam o desempenho de estudantes da região metropolitana de Belo Horizonte no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – tomado como um indicador da aprovação no vestibular para o ensino superior público –, mostraram que estudantes oriundos de

5 Essas provas são chamadas de “vestibulinhos” e são, em geral, muito concorridas.

6 Na Região Administrativa de Ribeirão Preto, por exemplo, há apenas uma escola técnica federal (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus Sertãozinho*).

escolas federais de ensino médio tinham desempenho superior ao de outros estudantes de escolas públicas e também de escolas particulares. Mesmo quando os autores consideraram outras variáveis, como renda e escolaridade materna, o tipo de escola frequentada continuou a impactar de forma marcante o desempenho escolar dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados discutidos no presente trabalho mostram que a escola frequentada faz diferença quando se trata do ingresso, por parte das camadas populares, em uma universidade pública, notadamente em cursos mais seletivos. Esse resultado parece trazer implicações tanto para a discussão de políticas públicas quanto para a investigação científica da área.

Em relação às políticas públicas voltadas para o ensino superior, em especial para as políticas de ação afirmativa, os resultados aqui apresentados indicam a importância de discutir o critério origem escolar, utilizado, por vezes, como indicador exclusivo dos beneficiários dessas políticas.

No caso do Inclusp, Matos e colaboradores (2012), que compuseram a equipe responsável pela implantação desse programa, afirmam que grande parte dos estudantes provenientes da rede pública de ensino frequentaram EP de ensino médio regular. Para os autores, esse dado indicaria que o Inclusp beneficia igualmente a todos os estudantes de EP, contestando o “mito” de que os egressos de escolas técnicas seriam ainda mais favorecidos pelo bônus por estarem “supostamente” mais bem preparados para o vestibular.

No entanto, parece-nos possível afirmar que esse resultado seria diferente se uma análise por curso tivesse sido realizada, pois, como vimos aqui, pelo menos em uma parcela dos cursos mais concorridos das localidades onde existem escolas técnicas estaduais e federais de alta reputação, há predominância delas em relação à procedência dos egressos do “ensino regular” público. As análises de dados gerais da universidade parecem atenuar as desigualdades existentes entre os cursos da USP.

A necessidade de se vincular a origem escolar a outros indicadores – como, por exemplo, raça ou cor – foi, inclusive, reconhecida pela própria USP, que, após mais de 20 anos de discussão, finalmente instituiu um sistema de reserva de vagas, além de seu programa de bonificação. Esse sistema passará a vigorar a partir do exame vestibular de 2018. (CRUZ, 2017)

No tocante às pesquisas acadêmicas, os resultados da investigação realizada por nós apontam a necessidade de considerar a temática da escola nas pesquisas sobre longevidade escolar em meios populares. Para além dos fatores já tão bem discutidos pelas pesquisas na área, o tipo de escola frequentada parece ter grande importância quando se trata de discutir o acesso de estudantes de camadas populares a universidades públicas.

REFERÊNCIAS

- ACCARDO, A. Sina escolar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 595-611.
- ALMEIDA, W. M. de. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ARCO NETTO, N. D. Os nerds e o prodígio: a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 8 abr. 2013.
- BARBOSA, M. A. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 30 ago. 2012.

COSTA, M. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 227-248, ago. 2010.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Quase mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.

CRESCER o número de calouros da USP oriundos de escolas públicas. *G1*, São Paulo, 22 abr. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/04/crece-o-numero-de-calouros-da-usp-oriundos-de-escolas-publicas.html>>. Acesso em: 5 maio 2015.

CRUZ, A. USP terá reserva de vagas para alunos de escolas públicas e PPIs. *Jornal da USP*, São Paulo, 4 jul. 2017. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/institucional/usp-tera-reserva-de-vagas-para-alunos-de-escolas-publicas-e-ppis/>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

FERES JÚNIOR, J. et al. *Levantamento de políticas de ação afirmativa – As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais*. Rio de Janeiro: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2013.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília, DF: UnB, 2006. p. 9-45.

MATOS, M. S. et al. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior gratuito. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. de F.; VIANA, M. J. B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 749-772, jul./set. 2015.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: ação discreta da riqueza cultural. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclsup. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-384, set./dez. 2013.

PORTES, É. A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares BH*. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, É. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RESENDE, T. de F.; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

SILVA, J. de S. e. “*Por que uns e não outros?: caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. 1999. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. v. I-II.

SOUZA, A. de M. e. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 701-724, out./dez. 2012.

SOUZA, M. do S. N. M. de. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Assessoria de imprensa. *USP registra recorde de ingressantes da escola pública em 2014*. São Paulo, 5 jun. 2014.

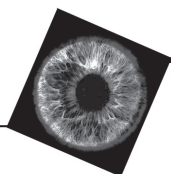
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Graduação. *Programa de Inclusão Social São Paulo*, 7 mar. 2016. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/?page_id=5466> Acesso em: 12 jan. 2017.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. 1998. 2407 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WINTHER, J. M.; GOLGHER, A. B. Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 333-359, dez. 2010.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

O ENEM/SISU E AS AÇÕES AFIRMATIVAS EM CURSOS DE PRESTÍGIO DA UFRJ



ROSANA HERINGER
MELINA KLITZKE

O ensino superior brasileiro, nas últimas décadas, tem passado por uma ampliação do acesso a um público mais heterogêneo. Esse nível da educação, que, por muito tempo, foi destinado a uma pequena parcela da população mais favorecida, tem sido objeto de várias políticas que visam expandir e democratizar o acesso à educação superior.

Dentre as diversas políticas criadas nas últimas décadas, destacamos, neste texto, duas iniciativas ligadas à democratização do acesso ao ensino superior público, a saber: o Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificado¹ (Enem/Sisu) e as políticas de ação afirmativa.

O Enem foi criado em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), para avaliar o desempenho dos alunos concluin-

1 O Sisu é um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem.

tes ou egressos do ensino médio. Desde sua criação,² esse exame vem crescendo progressivamente em número de participantes e se legitimou como dispositivo de acesso ao nível superior de ensino.

Ao longo de suas edições, o Enem/Sisu recebeu a adesão de centenas de Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive das universidades federais, que, a partir de 2009, começaram a selecionar alunos através de seus resultados no Enem. Ainda nesse mesmo ano, ocorreram algumas mudanças no exame, que passou a ter como um dos seus objetivos principais a democratização do acesso à educação superior brasileira. Segundo o discurso oficial, ao ser colocado como ferramenta de seleção unificada, por meio do Sisu, o Enem seria um caminho para garantir a democratização do acesso ao ensino superior, ao oferecer oportunidades de inscrição em diferentes cursos e universidades.

Por sua vez, as políticas de ação afirmativa caracterizam-se como um

[...] conjunto de políticas públicas para proteger grupos que, em uma determinada sociedade são ou tenham sido discriminados [...] [essas políticas visam] remover barreiras formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de poder. (OLIVEN, 2009, p. 66)

No intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, ações afirmativas foram implementadas em dezenas de universidades brasileiras, principalmente públicas. Assim, percebe-se que tanto o Enem/Sisu como as ações afirmativas têm em comum o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, que historicamente foi reservado aos mais favorecidos. No entanto, questionamos: em que medida o Enem/Sisu e as ações afirmativas estão democratizando o acesso ao ensino superior público?

2 Os relatórios pedagógicos do Enem de 1999, 2005 e 2008 amparam o apontamento de que as universidades privadas utilizavam os resultados do Enem como parte dos seus processos seletivos desde o ano de criação desse exame. Esse ponto de vista pode ser destacado na análise desses relatórios pedagógicos, como mostra o excerto apresentado a seguir: “O significativo aumento do número de participantes em 1999 deve ser atribuído, em grande parte, à adesão das instituições de ensino superior à utilização de seus resultados como parte de processos seletivos de acesso. De duas instituições de ensino superior parceiras em 1998, passamos para noventa e três em 1999”. (INEP, 2005, 2008)

Estudos apontam – como, por exemplo, os de Oliven (2009), Heringer e Ferreira (2009), Prates e Barbosa (2015), entre outros – que a expansão e a abertura do ensino superior têm possibilitado que estudantes de camadas menos favorecidas ingressem, em maior número, nessa etapa da educação, sendo, em muitos casos, a primeira geração da família a entrar no ensino superior. As formas de ingresso como o Enem/Sisu e as políticas de ação afirmativa avançaram positivamente, na medida em que proporcionaram a ampliação do acesso ao ensino superior a uma parcela da população historicamente excluída desse nível da educação.

No entanto, é possível perceber que a expansão tem se dado de forma mais ampla em cursos de menor prestígio social, potencializando uma distribuição desigual entre os cursos do ensino superior. (DUBET, 2015; VARGAS, 2008) Desse modo, continuamos questionando: após implementação do Enem/Sisu e das ações afirmativas, há uma tendência de democratização em cursos mais seletivos? Qual é o perfil dos estudantes que são selecionados para ingressar nesses cursos?

Sendo assim, este texto tem o objetivo de discutir se há uma tendência de democratização em cursos de prestígio – Medicina, Direito (integral e noturno) e Engenharia de Produção³ – na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no período de quatro anos (2013 até 2016) após implementação da Lei n.º 12.711/12 (conhecida como Lei de Cotas) e do Enem/Sisu como forma única de ingresso. Para tanto, nos apoiaremos em concepções teóricas produzidas, principalmente, na perspectiva da sociologia da educação e realizaremos uma leitura de análise quantitativa, através de dados do questionário socioeconômico aplicado pela UFRJ na pré-matrícula dos estudantes selecionados. As variáveis apresentadas e analisadas neste texto são: renda familiar,

3 Escolhemos estudar a Engenharia de Produção baseados na pesquisa de Novaes (2014), que realizou um estudo sobre o perfil dos estudantes das Engenharias da UFRJ. Essa autora, pela data de criação dos cursos na Escola Politécnica da UFRJ, classificou os cursos de Engenharia em “clássico-tradicional” e “recentes/contemporâneos”. A Engenharia de Produção se enquadra no grupo clássico-tradicional das Engenharias que estão consolidadas socialmente e que apresentam uma tradição na instituição. Além disso, a pesquisa de Novaes (2014) revelou que a Engenharia de Produção é o curso, entre as Engenharias mais tradicionais, com o perfil mais elitizado. Dessa forma, a autora constatou uma hierarquia interna entre as Engenharias.

origem estudantil (escola pública ou privada), escolaridade da mãe, a condição de cotista ou não cotista e cor/raça.

O texto está organizado em três partes. A primeira parte apresenta brevemente o Enem/Sisu e as políticas de ações afirmativas. A segunda parte do texto traz informações sobre: a UFRJ, as formas de acesso aos cursos de graduação dessa universidade e os cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção dessa instituição. Por fim, a terceira parte apresenta o método e os dados utilizados nessa pesquisa, assim como os resultados e discussões.

POLÍTICAS CRIADAS PARA DEMOCRATIZAR O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O ENEM/SISU E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

O Enem foi criado pelo governo FHC, em 1998, como parte das políticas de avaliação introduzidas no Brasil. Esse exame destina-se aos alunos concluintes ou egressos do ensino médio e seu objetivo fundamental é avaliar o desempenho dos estudantes ao término da escolaridade básica, além de possibilitar o acesso ao ensino superior.

No que concerne às suas características, até o ano de 2008, o exame apresentava 63 questões interdisciplinares e uma redação, sendo que a nota da prova objetiva era dada pela soma de acertos. Essa prova era realizada em um único dia e não privilegiava o acesso ao ensino superior público. (ANDRIOLA, 2011) Os resultados do Enem se restringiam à triagem de alunos a serem beneficiados pelo programa Universidade Para Todos (Prouni) e pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), ambos ligados ao acesso ao sistema superior privado.

A partir de 2009, esse exame passou a ser dividido em quatro áreas do conhecimento,⁴ com aproximadamente 45 questões cada, além de uma redação. Para metodologia de correção, foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que qualifica o item de acordo com três parâmetros, sendo

4 I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; II) Ciências humanas e suas tecnologias; III) Ciências da natureza e suas tecnologias; IV) Matemática e suas tecnologias.

eles: I – o poder da discriminação; II – o grau de dificuldade; III – a possibilidade de acerto ao acaso. Um ponto positivo dessa metodologia é que permite a comparabilidade dos resultados ao longo dos anos. (BRASIL, 2011)

O “novo Enem”, como passou a ser chamado, respondeu diretamente, a seu momento, às políticas de educação do Governo Federal brasileiro: a flexibilização do acesso ao ensino superior público, especialmente federal. Dentre os objetivos estabelecidos pelo MEC, três merecem destaque: servir à “democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior”, à “mobilidade acadêmica” e à “indução da reestruturação do currículo do ensino médio”. Esses objetivos revelam, claramente, características diversas daquelas que o exame expressava no momento da sua criação (1998), ou seja: avaliar fundamentalmente o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013)

Outra característica do “novo Enem” diz respeito ao fato de que, a partir de 2009, as universidades federais passaram a dispor de autonomia para optar por uma das quatro formas de utilização do Enem para seus processos seletivos. A primeira forma é utilizá-lo como fase única, expressa no Sisu, informatizado e *on-line*; a segunda maneira é utilizá-lo como substituto da “primeira fase” do processo vestibular; a terceira é utilizá-lo combinando sua nota com a nota do vestibular da instituição; e a última maneira é utilizá-lo como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. (BRASIL, 2011)

Os processos seletivos das instituições que aderem ao Enem como fase única utilizando o Sisu têm funcionado, a partir da Lei n.º 12.711/12⁵ (Lei de Cotas), da seguinte forma: o candidato que realizou o Enem e se inscreveu no Sisu pode concorrer em uma das cinco modalidades de entrada no ensino superior, a saber: I – Ampla Concorrência (AC); II – egressos de Escola Pública (EP); III – egresso de Escola Pública e Baixa Renda (EP + BR); IV – egresso de Escola Pública e autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena (EP + PPI); V – egresso de Escola Pública, autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena e Baixa Renda (EP + PPI + BR).

5 Ver Lei n.º 12.711/12 em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>.

Os estudantes que desejarem se beneficiar das cotas no ensino superior, ou seja, das modalidades apontadas acima (exceto a ampla concorrência), devem comprovar que estudaram todo o ensino médio em escola pública⁶ ou em escola particular como bolsista integral.

Como se pode ver, essa nova versão do Enem amplia sua função, enquanto exame, ao permitir classificações ordenadas pelos rendimentos individuais que conferem tanto o direito de acesso quanto a exclusão ao ensino superior público. A partir daí, o Enem/Sisu se aproxima dos vestibulares tradicionais que recrutam alunos para ingressar nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), mas também se distancia destes ao centralizar num único exame as chances de ingressar numa universidade pública em qualquer estado da federação. (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013) A “centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes”, lembra o documento encaminhado como “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” (INEP, 2009); no entanto, tornar o processo igual para todos não significa que o mesmo se mostre mais democrático, uma vez que o caráter meritocrático do exame não considera os diferentes pontos de partida em que se encontram os jovens quando disputam uma vaga no ensino superior.

Segundo o discurso oficial, ao ser colocado como ferramenta unificada de seleção, por meio do Sisu, o Enem seria um caminho para garantir a democratização do acesso ao ensino superior ao oferecer oportunidades de inscrição em diferentes programas sociais e em diferentes cursos e universidades. Desse modo, o Enem/Sisu nos remete à metáfora da corrida: a linha de largada é a mesma para todos; porém, alguns estão em melhores condições do que outros para enfrentar a disputa, o que os leva a chegar antes no final do percurso. Esse exame oferece a oportunidade de partici-

6 As vagas reservadas às cotas devem totalizar 50% das vagas da instituição. Esse total será subdividido entre estudantes de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* (25%) e estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio (25%). Em ambos os casos, será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012)

pação para todos os que concluíram ou estão concluindo o ensino médio; no entanto, somente os indivíduos “melhor equipados”, os que possuem um conjunto de disposições e de capacidades, têm os melhores desempenhos no exame e conseguem acessar uma instituição de ensino superior.

Sobre as políticas de ação afirmativa, é relevante esclarecer que esse termo é amplo e controverso. Dessa forma, perante vasto conteúdo já produzido sobre esse tema, existem diferentes interpretações e posições.

Consideramos pertinente o ponto de vista de Reskin (1997 apud HERINGER, 1999, p. 11), que define as ações afirmativas como “[...] políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de combater a discriminação no mercado de trabalho e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado”. O objetivo das ações afirmativas é “[...] tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através de um ‘nivelamento do campo’”, além de prevenir a ocorrência da discriminação. (RESKIN, 1997 apud HERINGER, 1999, p. 11)

Ação afirmativa também é “[...] planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinado ou excluído – em determinados empregos ou escolas”. (BERGUEMAN, 1996 apud MOEHLECKE, 2000, p. 5)

A partir dessas definições, percebe-se que as ações afirmativas se configuram como políticas que pretendem promover oportunidades iguais para pessoas pertencentes a grupos vitimados por discriminação.

Essas políticas foram implementadas em diversos países e podem receber diferentes nomes, como: discriminação positiva, políticas compensatórias, antirracistas, antidiscriminatórias, políticas de reparação, entre outros. No entanto, políticas de ações afirmativas, geralmente, refletem as contradições e desigualdades próprias de cada país, ou seja, elas não necessariamente são iguais em todos os países.

No caso do Brasil, as desigualdades estão presentes desde sua origem. Além das desigualdades de renda e educacionais, nosso país também lida com as desigualdades raciais. (HASENBALG; SILVA, 1990, 1999)

Dessa forma, consideramos que as políticas afirmativas foram um avanço, na medida em que se propõem a diminuir as desigualdades em um contexto extremamente desigual. As políticas de ação afirmativa ganharam

maior repercussão após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Nesse evento, o governo brasileiro se posicionou a favor de políticas públicas visando favorecer grupos historicamente discriminados e a implementação de políticas de ação afirmativa em universidades, principalmente as públicas. (OLIVEN, 2009)

A instituição pioneira no Brasil a implementar as ações afirmativas em seu processo seletivo, no ano de 2001, foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), simultaneamente com a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), através de lei estadual. Em 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) implementou o percentual de 40% de suas vagas para estudantes negros, seguida da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que aprovou cotas de 20% para negros e 10% para indígenas. (HERINGER; FERREIRA, 2009)

Em 2003, o sistema de cotas foi adotado pela Universidade de Brasília (UnB), primeira instituição federal a implementar uma política dessa natureza, com percentual de 20% para estudantes negros, e pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que adotou cotas de 20% para estudantes negros. (HERINGER; FERREIRA, 2009) Assim, progressivamente, o número de IES que adotaram a política de reserva de vagas, seja por força de lei estadual ou por iniciativa institucional, aumentou, chegando, em 2012, ao número de 115 instituições públicas de educação superior com algum tipo de reserva de vagas. (HERINGER, 2014)

Entretanto, é necessário destacar que o processo político que levou à criação das políticas afirmativas não foi um caminho sem conflitos, e sim um caminho permeado de disputas entre diferentes atores envolvidos. (HERINGER, 2014)

Ao fazer um balanço de dez anos das políticas de ações afirmativas na educação superior, Heringer (2014) aponta que, na última década, essa política avançou quanto à ampliação do acesso ao ensino superior de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas. Além disso, essa política alcançou maior legitimidade após a aprovação da Lei n.º 12.711/12, que instituiu cotas nas instituições federais de ensino. No entanto, ainda existem alguns desafios para a sua consolidação, tais como: a

necessidade de ampliar tanto as condições concretas como também o horizonte de expectativas e possibilidades dos concluintes do ensino médio público, para que considerem a continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior como uma de suas alternativas futuras; e a permanência dos estudantes contemplados pela política no ensino superior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: OS MECANISMOS DE ACESSO E OS CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

A UFRJ,⁷ além de ser considerada uma das maiores universidades públicas do Brasil, também tem um alto grau de importância e prestígio. Possuindo mais de 48 mil alunos matriculados em cursos presenciais, distribuídos entre mais de 100 cursos de graduação em três *campi* (Rio de Janeiro, Macaé e Xerém), essa universidade oferece mais de 9 mil vagas por ano, o que “[...] ocasiona uma grande concorrência a qual faz com que os mecanismos de acesso aos cursos sejam extremamente seletivos e restritos”. (NOVAES, 2014, p. 41)

Quanto ao acesso, foi somente em 2011 que a UFRJ estabeleceu políticas de reserva de vagas para alunos egressos da rede pública de ensino, a partir de um processo seletivo que combinava o resultado da prova do Enem e do vestibular da instituição. Desse modo, 40% das vagas de ingressantes, em 2011, seriam preenchidas por meio de concurso e acesso próprio (vestibular); outros 40% seriam preenchidos por candidatos selecionados pelo Enem, através do Sisu; e os 20% restantes das vagas oferecidas em cada curso seriam preenchidas por candidatos selecionados pelo Enem/Sisu e que tivessem cursado integralmente o ensino médio

7 “A Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920 por meio do decreto 14.343, do então presidente Epiácio Pessoa. A instituição foi reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil. Em 1965, passa por novas modificações transformando-se em Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sua atual denominação. A implantação da UFRJ foi um ato político e protocolar de justaposição de instituições de ensino superior já existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, sendo esta última resultante da união de duas outras escolas livres já existentes”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, [200-])

em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipal de Educação e à Fundação de Apoio à Escola Técnica do estado do Rio de Janeiro. (HERINGER; HONORATO, 2014)

No ano de 2012, a UFRJ determinou o fim do vestibular e o acesso exclusivo aos cursos de graduação via Enem/Sisu. Também foi nesse ano que a UFRJ ampliou o percentual de vagas para estudantes de escolas públicas para 30% e a inclusão da renda familiar como segundo critério para concorrer a essas vagas. No entanto, sancionada a Lei n.º 2.711/12 em 29 de setembro de 2012, todas as Ifes deveriam, de imediato, implementar, em 2013, a “Lei de Cotas”, que previa a reserva de, pelo menos, 25% de vagas, com o prazo de quatro anos para o cumprimento integral dessa lei, ou seja, 50% de suas vagas, por curso e turno, reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012)

A partir de 2013, na UFRJ, passou a vigorar também a cota por cor, segundo a Lei n.º 12.711/12. Das vagas oferecidas em cada curso, 30% se destinavam à modalidade ação afirmativa, para candidatos que tivessem cursado todo o ensino médio em escolas públicas e que apresentassem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo nacional vigente. (UFRJ, [201-]) O restante das vagas, ou seja, 70% de cada curso, se destinava à modalidade AC.

A partir de 2014, a UFRJ começou a reservar 50% das vagas de cada curso e turno à modalidade de ação afirmativa, como prevê a Lei n.º 12/711/12, e os outros 50% para a AC.

Medicina, Direito e Engenharia de Produção na UFRJ

A criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), atual UFRJ, em 1920, constituiu-se com a junção de três escolas superiores: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e a Escola Politécnica.

A Faculdade de Medicina da UFRJ foi criada pelo príncipe regente Dom João, por Carta Régia, assinada em 5 de novembro de 1808, com o nome de Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia, instalada no Hospital Militar do Morro do Castelo. (FACULDADE DE MEDICINA, c2014)

Ela funcionou como escola isolada até “[...] 7 de setembro de 1920, quando foi criada, por Decreto, a Universidade do Rio de Janeiro”. (FACULDADE DE MEDICINA, c2014) Em 1973, foi determinada a transferência da Faculdade de Medicina, que estava localizada na Praia Vermelha, para o *campus* da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, onde se encontra atualmente. (FACULDADE DE MEDICINA, c2014) O curso de Medicina da UFRJ disponibiliza aproximadamente 200 vagas anuais e tem duração de 12 semestres letivos. De caráter integral, o curso tem aulas no turno matutino e vespertino.

Por sua vez, a Faculdade Nacional de Direito da UFRJ é fruto da fusão, em 1920, de duas faculdades não estatais: a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito. Desde 1940, a Faculdade Nacional de Direito localiza-se na Rua Moncorvo Filho, no centro do Rio de Janeiro. O curso de Direito disponibiliza aproximadamente 510 vagas anuais, sendo 360 vagas para o curso integral (matutino e vespertino) e 150 vagas para o curso noturno. Esse curso tem duração de dez semestres.

A Escola Politécnica da UFRJ tem origem remota a 1792, sendo o primeiro curso regular de Engenharia das Américas e o mais antigo curso superior do país. Em 1810, Dom João VI assinou uma lei criando a Academia Real Militar, que veio suceder e substituir a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, e da qual descende, em linha direta, a famosa Escola Politécnica do Rio de Janeiro, posteriormente chamada de Escola Nacional de Engenharia, alterada, em seguida, para Escola de Engenharia da UFRJ e, hoje, voltando a ser a Escola Politécnica da UFRJ. Localizada na Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, a Escola Politécnica da UFRJ, atualmente, oferece 16 cursos⁸ de graduação em Engenharia.

Dentro desse universo de cursos de Engenharia, destacamos, neste estudo, a Engenharia de Produção. A criação do curso de Engenharia de

8 Além da Engenharia ciclo básico, os cursos são: Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Bioprocessos, Engenharia da Computação e Informação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica e Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Naval e Oceânica, Engenharia Nuclear e Engenharia Química.

Produção foi aprovada pela Congregação da Escola de Engenharia na sessão de 14 de setembro de 1970, sendo reconhecido através do Decreto n.º 75.854, de 11 de junho de 1970. O curso de Engenharia de Produção da UFRJ disponibiliza aproximadamente 80 vagas anuais, é oferecido em turno integral (matutino e vespertino) e tem duração de dez semestres.

MÉTODO DA PESQUISA – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Realizamos uma leitura de análise quantitativa, através dos microdados do questionário socioeconômico, aplicado pela UFRJ na pré-matrícula dos estudantes selecionados. A população-alvo deste estudo são os estudantes selecionados para estudar nos cursos de Direito (integral e noturno), Medicina e Engenharia de Produção da UFRJ, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.⁹ Essa população totaliza 3.206 estudantes, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1 – Total da população-alvo por ano e curso

Ano	2013	2014	2015	2016	Total
Direito	379	358	370	360	1467
Direito noturno	164	149	156	153	622
Medicina	198	191	203	200	792
Engenharia de Produção	86	78	80	81	325

Fonte: produzida pelas autoras com microdados extraído do Divisão de Registro de Estudantes (DRE)/Pró-Reitoria de Graduação (PR1) da UFRJ.

Estabelecida a população-alvo e o período deste estudo, focamos nas seguintes variáveis de caráter socioeconômico: renda familiar, origem estudantil (escola pública ou privada), escolaridade da mãe,¹⁰ condição de cotista ou não cotista e cor/raça.

9 A Lei n.º 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, entrou em vigor nas Ifes em 2013. Por esse motivo, optamos por analisar os dados dos anos a partir de 2013, realizando, assim, um balanço dessa lei.

10 Escolhemos apresentar a escolaridade materna pois é compreendida, nos estudos sociológicos, como um indicador importante do capital familiar. (RIBEIRO, 2011)

Dito isso, a análise desses dados foi realizada por meio de estatística descritiva, que permite organizar, resumir e apresentar os dados de tal forma que possamos interpretá-los à luz dos objetivos da pesquisa. (BARBETTA, 2011)

Com o objetivo de averiguar a tendência de democratização do acesso a cursos seletivos da UFRJ após a implementação do Enem/Sisu e das políticas de ação afirmativa (Lei n.º 12.711/12), procuramos conhecer o perfil socioeconômico dos candidatos selecionados nos cursos de Medicina, Direito, Direito noturno e Engenharia de Produção, nos quatro anos, de 2013 até 2016. A seguir, apresentamos os resultados encontrados.

A primeira tabela mostra o percentual de cotistas e não cotistas que foram selecionados por ano e curso. Percebe-se que, no ano de 2013, o percentual de cotistas é menor que nos anos seguintes. Possivelmente, esse fato ocorreu por conta da implementação da Lei n.º 12.711/12, que, no artigo 8º, aponta que: as Ifes deverão implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas, com o prazo de quatro anos para o cumprimento integral dessa lei, ou seja, 50% de suas vagas, por curso e turno, reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012) Assim, nos anos de 2014, 2015 e 2016, é possível verificar um aumento de reserva de vagas de 50% ou próximo disso.

Tabela 2 – Condição de cotista ou não cotista por ano e curso

Anos	2013		2014		2015		2016	
	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista
Direito	28,2%	71,8%	50,0%	50,0%	48,6%	51,4%	49,7%	50,3%
Direito noturno	27,4%	72,6%	49,7%	50,3%	47,4%	52,6%	49,0%	51,0%
Engenharia de Produção	27,9%	72,1%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	49,4%	50,6%
Medicina	29,3%	70,7%	50,3%	49,7%	49,3%	50,7%	50,0%	50,0%

Fonte: produzida pelas autoras com microdados extraído do DRE-PR1/UFRJ.

A Tabela 3 mostra o percentual dos alunos selecionados por cor/raça e por curso, separados por condição de cotista e não cotista, reuni-

dos nos quatro anos – 2013, 2014, 2015 e 2016. Entre os não cotistas, mais de 50% são brancos em todos os cursos. Percebe-se que o curso de Engenharia de Produção possui, entre os não cotistas, 80,2% de brancos e nenhum preto. Entre os cotistas, em todos os cursos, os pardos têm o maior percentual; no entanto, há uma presença significativa dos cotistas brancos, principalmente no curso de Medicina, que, entre todos os cursos, tem o maior percentual de cotistas brancos (37%). O destaque está no Direito noturno, o qual, entre os cursos, possui o maior percentual de pretos entre cotistas (19%) e não cotistas (5,4%).

Tabela 3 – Percentual de cor/raça por curso, compilado nos quatro anos de 2013 a 2016, separados pela condição de cotista e não cotista

De 2013 até 2016	Direito Noturno		Direito		Medicina		Engenharia de Produção	
	Cotista	Não Cotista	Cotista	Não Cotista	Cotista	Não Cotista	Cotista	Não Cotista
Amarelo	0,4%	0,8%	0,9%	1,3%	0,8%	3,4%	0,0%	0,5%
Branca	31,6%	59,8%	32,6%	73,4%	37,0%	72,8%	29,4%	80,2%
Parda	42,8%	18,1%	45,1%	12,5%	48,0%	13,7%	54,5%	13,2%
Preta	19,0%	5,4%	14,9%	3,0%	8,2%	1,8%	11,9%	0,0%
Indígena	0,00%	0,3%	0,2%	0,1%	0,3%	0,5%	0,0%	0,0%
Não respondeu	6,30%	15,6%	6,4%	9,6%	5,6%	7,8%	0,0%	6,0%

Fonte: produzida pelas autoras com microdados extraído do DRE-PR1/UFRJ.

A Tabela 4 mostra o cruzamento entre as variáveis “origem escolar” e “cor/raça” por curso, separados por condição de cotista e não cotista, reunidos nos quatro anos – 2013, 2014, 2015 e 2016. Sobre o tipo de ensino médio cursado pelos estudantes selecionados, entre os não cotistas, o percentual de estudantes oriundos de escolas particulares é predominante em todos os cursos. Percebe-se que, entre os não cotistas oriundos de escolas privadas, os brancos possuem o maior percentual. Entre os cotistas oriundos de escolas públicas, o maior percentual é de pardos, seguido de brancos. É interessante observar que Direito, Direito noturno e Medicina possuem, entre os não cotistas e oriundos de escolas privadas, uma pequena representatividade de pretos; já o curso de Engenharia de

Produção, entre os não cotistas e oriundos de escolas privadas, não possui nenhum estudante preto. Entre os cotistas e oriundos de escolas públicas, o curso de Direito noturno possui o maior percentual de pretos (19%).

Tabela 4 – Cruzamento entre as variáveis “cor/raça” e “origem escolar” (pública ou privada) por curso, compilado nos quatro anos de 2013 a 2016, separados pela condição de cotista e não cotista

2013 a 2016	Direito			Direito noturno		
	Cotista	Não Cotista		Cotista	Não Cotista	
	Escola pública	Escola pública	Escola privada	Escola pública	Escola pública	Escola privada
Preta	15%	0,4%	2,7%	18,6%	1,1%	3,4%
Parda	44,2%	0,7%	11,3%	42,4%	2,5%	12,5%
Não declarou	5,3%	0,6%	6,0%	5,6%	1,4%	8,2%
Indígena	0,2%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,3%
Branca	32,2%	2,2%	68,0%	31,2%	6,2%	49,0%
Amarela	0,9%	0,0%	1,3%	0,4%	0,3%	0,6%
2013 a 2016	Medicina			Engenharia de Produção		
	Cotista	Não Cotista		Cotista	Não Cotista	
	Escola pública	Escola pública	Escola privada	Escola pública	Escola pública	Escola privada
Preta	7,9%	0,0%	1,8%	12%	0,0%	0,0%
Parda	47,7%	0,0%	12,3%	54,5%	1,6%	11,0%
Não declarou	5,1%	0,2%	5,5%	3,5%	0,0%	5,5%
Indígena	0,3%	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%
Branca	37,0%	1,6%	68,5%	29,4%	1,6%	75,3%
Amarela	0,8%	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	0,5%

Fonte: produzida pelas autoras com base em microdados do DRE-PR1/UFRJ.

A Tabela 5 mostra o percentual da renda familiar dos estudantes selecionados por curso, separados por condição de cotista e não cotistas, reunidos nos quatro anos de 2013 a 2016. Percebe-se que, entre os cotistas de todos os cursos, a renda predominante é de um até três salários mínimos; no entanto, no curso de Direito noturno, 47,8 % dos cotistas têm renda familiar acima de três salários mínimos; no curso de Direito, 43,3%; na Engenharia de Produção,

53,2%; e na Medicina, 53,6% têm renda familiar acima de três salários mínimos, ou seja, esses cotistas se enquadram no percentual de renda acima de 1,5 salário mínimo, prevista na ramificação da Lei de Cotas. Entre os não cotistas, o maior percentual está na renda de cinco até dez salários mínimos, exceto no curso de Engenharia de Produção, em que o maior percentual de renda é de mais de 30 salários mínimos, seguido de 15 até 30.

Tabela 5 – Percentual da renda familiar por curso, compilado nos quatro anos de 2013 a 2016, separado por condição de cotista e não cotista

De 2013 até 2016	Direito Noturno		Direito		Medicina		Engenharia de Produção	
	Cotista	N. Cotista	Cotista	N. Cotista	Cotista	N. Cotista	Cotista	N. Cotista
De 1 até 3 SM	43,5%	9,3%	44,0%	7,7%	34,2%	5,5%	40,6%	1,1%
De 3 até 5 SM	20,4%	9,9%	15,5%	7,8%	22,9%	6,4%	19,6%	4,9%
De 5 até 10 SM	14,5%	23,2%	17,1%	21,7%	16,9%	22,4%	18,2%	12,6%
De 10 até 15 SM	5,9%	12,5%	5,6%	14,1%	7,6%	13,5%	7,0%	12,1%
De 15 até 30 SM	6,3%	14,4%	4,0%	17,5%	5,9%	19,6%	7,0%	22,5%
Mais de 30 SM	0,7%	7,1%	1,1%	10,6%	0,3%	12,8%	1,4%	23,6%
Não respondeu	8,6%	23,5%	12,7%	20,7%	12,1%	19,9%	6,3%	23,1%

Fonte: produzida pelas autoras com base em microdados do DRE-PR1/UFRJ.

A Tabela 6 apresenta o percentual da escolaridade da mãe dos estudantes, selecionados por curso, reunidos nos quatro anos de 2013 a 2016, separados por condição de cotista e não cotista. É possível perceber que, entre os não cotistas, mais de 50% das mães dos estudantes selecionados possuem o ensino superior completo. Entre os cotistas – exceto o curso de Direito noturno, que apresenta o maior percentual de mães com o ensino médio completo –, nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia de Produção, o maior percentual é de mães com o ensino superior completo.

Considerando que a democratização do acesso ao ensino superior suporia que esse nível de ensino fosse um retrato da sociedade (DUBET, 2015), os cursos destacados neste estudo ainda teriam que avan-

çar consideravelmente para serem considerados democratizados. Nos quatro anos analisados, é possível perceber uma inserção pequena de um público mais heterogêneo.

Para Novaes (2014), a democratização do ensino superior tem se dado de forma setorial, indicando que há pouca representação de estudantes oriundos dos grupos sociais menos favorecidos em cursos de maior prestígio social. De acordo com Vargas (2008), a dicotomia entre “cursos dominados por camadas privilegiadas socialmente \times cursos que absorvem um público socialmente heterogêneo” é um dos limites que precisa ser superado ao se tratar da democratização do ensino superior. Entre esses limites, percebe-se que cursos tradicionais com maior prestígio social pouco têm modificado o perfil dos estudantes ingressantes. (NOVAES, 2014; RISTOFF, 2013)

Tabela 6 – Percentual por curso da escolaridade da mãe, compilado nos anos de 2013 a 2016, separado por condição de cotista e não cotista

De 2013 até 2016	Direito Noturno		Direito		Medicina		Engenharia de Produção	
	Cotista	N. Cotista	Cotista	N. Cotista	Cotista	N. Cotista	Cotista	N cotista
Nenhum estudo	2,6%	0,0%	1,4%	0,0%	0,3%	0,2%	0,0%	0,0%
Ensino fundamental incompleto	20,4%	5,1%	11,9%	0,8%	10,1%	2,1%	8,4%	1,6%
Ensino fundamental completo	5,9%	2,5%	4,8%	1,0%	3,7%	1,4%	4,9%	1,6%
Ensino médio incompleto	5,9%	2,5%	5,9%	1,6%	3,4%	2,3%	3,5%	0,5%
Ensino médio completo	33,8%	16,1%	29,0%	12,3%	29,7%	12,8%	29,4%	3,8%
Ensino superior incompleto	7,8%	4,2%	9,3%	7,7%	6,2%	5,5%	8,4%	5,5%
Ensino superior completo	21,2%	58,9%	33,8%	72,6%	42,9%	72,6%	42,7%	83,5%
Não respondeu	2,2%	10,5%	3,9%	4,0%	3,7%	3,2%	2,8%	3,3%

Fonte: produzida pelas autoras com microdados extraídos do DRE-PRI/UFRJ.

No geral, observa-se que os estudantes selecionados na condição de não cotistas têm um perfil elitizado, característico de grupos mais favorecidos da sociedade. No entanto, os alunos selecionados na condição de cotistas também podem ser considerados a “elite dos cotistas”, uma vez que a maioria das mães dos estudantes selecionados apresenta ensino superior completo e a renda familiar se encontra praticamente dividida entre o percentual de um até três salários mínimos e o percentual das famílias que ganham mais de três salários mínimos.

Entre os cursos selecionados, Direito noturno é o que apresenta um público mais heterogêneo. Supostamente, o curso da noite possibilita que os estudantes conciliem trabalho e estudo. Dessa forma, possivelmente, estudantes de origem popular que necessitam trabalhar teriam preferência pelo curso noturno.

Esses resultados nos remetem à hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida, ou *Maximally Maintained Inequality* (MMI), proposta por Raftery e Hout (1993). Essa hipótese propõe que a “[...] desigualdade de acesso a um determinado nível de ensino só reduzirá quando houver saturação do acesso por parte dos estudantes mais favorecidos, deslocando a pressão para a transição subsequente do sistema escolar”. (MONT’ALVÃO, 2011, p. 400) A MMI sugere que a expansão do sistema educacional “[...] não implica necessariamente na redução das desigualdades sociais, e sim, que estas tendem a permanecer estáveis ou se ampliarem, uma vez que grupos em vantagens aproveitarão melhor as novas posições disponibilizadas”. (MONT’ALVÃO, 2011, p. 400)

Entretanto, mesmo que muitos estudantes de grupos mais favorecidos acessem esses cursos considerados de prestígio, as políticas de ação afirmativa tornam o acesso menos restrito e excludente, garantindo que alunos de escola pública, pardos, pretos (mesmo que em menor número) e de menor renda ingressem nesses cursos. No entanto, o Enem/Sisu, por conta de seu caráter meritocrático, favorece os estudantes mais aptos a passar nesse exame, funcionando como filtro no acesso do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar brevemente o Enem/Sisu e as políticas de ação afirmativa em cursos seletivos – Medicina, Direito, Direito noturno e Engenharia de Produção – da UFRJ. Para averiguar a tendência de democratização desses cursos, analisamos o perfil dos estudantes selecionados nos referidos cursos nos quatro anos – 2013 até 2016 – após a implementação do Enem/Sisu e das políticas de ação afirmativa (Lei n.º 12.711/12) na UFRJ. Observamos, de forma geral, que os estudantes selecionados na condição de não cotista, em todos os cursos, têm um perfil elitizado. Por outro lado, os estudantes selecionados na condição de cotista, em sua maioria, podem ser considerados como “elite dos cotistas”, por possuírem características socioeconômicas que os aproximam dos estudantes não cotistas. Ao analisarmos de forma comparada esses três cursos, observamos que o curso de Direito noturno é o que apresenta uma tendência maior de democratização, uma vez que possui um público mais heterogêneo comparado com os outros cursos aqui analisados. Nesse caso, podemos pontuar que a oferta de curso no horário noturno favorece a inserção de um número mais expressivo de estudantes trabalhadores. Frisamos que este estudo está em andamento e análises mais aprofundadas certamente serão realizadas.

Ainda assim, consideramos que os resultados aqui apresentados nos apontam questões importantes referentes ao perfil dos estudantes que vêm sendo recrutados dentro da categoria de cotista na UFRJ nesses cursos de prestígio. É preciso aprofundar este estudo e análises para verificar em que medida esses cursos de prestígio da UFRJ estão efetivamente democratizando seu ingresso. Até o momento, podemos observar que alguma democratização existe, porém nos parece muito aquém daquela que foi estimada quando do momento da formulação das políticas de ação afirmativa e de expansão do acesso ao ensino superior, tais como o Enem/Sisu.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.
- BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada as ciências sociais*. 7. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.html>. Acesso em: 3 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Enem 2011: como se inscrever*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-2011%3A-como-se-inscrever>. Acesso em: 31 maio 2014.
- CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. *O desempenho dos cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU*. Rio de Janeiro: GEMMA/IESP/UERJ, 2014. (Texto para discussão, n. 4)
- DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015.
- FACULDADE DE MEDICINA. *História: um pouco de nossa história*. Rio de Janeiro, c2014. Disponível em: <http://www.medicina.ufrj.br/colchoes.php?id_colchao=,1>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. Race, Schooling and Social Mobility In Brazil. *Ciência e Cultura*, Campinas, n. 51, p. 457-463, 1999.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990.
- HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Tomo*, São Cristóvão, SE, n. 24, p. 17-35, 2014.
- HERINGER, R. *Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA*. Washington, DC: Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1999. (Working Paper Series, n. 237).

HERINGER, R.; HONORATO, G. Políticas de Permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 315-350.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boell, ActionAid, 2009. p. 137-157.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): relatório pedagógico*. Brasília, DF, 1999.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): relatório pedagógico*. Brasília, DF, 2002.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): relatório pedagógico*. Brasília, DF, 2005.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): relatório pedagógico*. Brasília, DF, 2008.

INEP. *Proposta à Associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=13157&version=1.0>. Acesso em: 20 jul. 2015.

KLITZKE, M. K.; SANTOS, T. R.; VALLE, I. R. Notas de síntese: uma cartografia do Exame Nacional do Ensino médio a partir de dissertações e teses. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. *Anais... Vitória da Conquista*: FIPED, 2013. v. 1, p. 1-12. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_900_c2623e5a7959889fbb8d54be9b85ce23.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

MOEHLECKE, S. *Propostas de ações afirmativas no Brasil: acesso da população negra ao ensino superior*. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

NOVAES, D. R. *Os cotistas da Engenharia da UFRJ: novos perfis ou mais do mesmo*. 2014. f. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. *Revista educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009.

PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, 2015.

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975. *Sociology of Education*, Albany, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-81, 2011.

RISTOFF, D. Perfil Socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. *Acesso à graduação*. Rio de Janeiro, [201-]. Disponível em: <<https://ufrj.br/acesso-graduacao>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

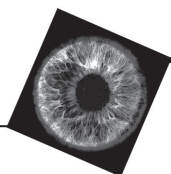
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. Faculdade Nacional de Direito. *Histórico da Faculdade Nacional de Direito da UFRJ*. Rio de Janeiro, [201-?]. Disponível em: <<http://www.direito.ufrj.br/index.php/historico>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. História, Rio de Janeiro, [200-]. Disponível em: <<https://ufrj.br/historia>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. Rio de Janeiro, 2017. <http://www.medicina.ufrj.br/colchoes.php?id_colchao=,1>. Acesso em: 31 mar. 2017.

VARGAS, H. M. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior*. 2008. 230 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

A RELAÇÃO DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO COM O SABER E
UMA POSSÍVEL “PEDAGOGIA DOS INÍCIOS”:
como acompanhar as aprendizagens
do estudante de primeiro ano?¹



VIVIANA MANCOVSKY

INTRODUÇÃO

Meu interesse por definir o estudo sobre “os inícios” da vida universitária surge a partir da escuta das “pequenas” histórias que os estudantes compartilham quando relembram seus começos na universidade. Não por serem pequenas deixam de ser intensas, no momento de relatar esse novo caminhar, quase iniciático, que frequentemente costumam fazer sozinhos ou acompanhados por algum outro companheiro, muitas vezes, também debutante.

As primeiras idas para a universidade e o aprender o caminho mais conveniente, o haver pegado um ônibus errado e não chegar na hora da aula, a solidão inicial de alguns e a necessidade de encontrar “alguma cara conhecida” ou de falar com alguém e a busca de informação relativa ao se situar em uma instituição nova são algumas das vivências

1 Tradução de Rita de Cássia N. Leite. Revisão de Ana Maria Rico.

que recriam esses primeiros momentos, buscando entender uma lógica organizacional diferente. Uma vez na aula, a expectativa e a menor ou maior desorientação, o desconcerto frente à quantidade de bibliografia para procurar e ler, a organização do tempo de leitura, o entender a prática de tomar nota quando um professor expõe um assunto e o medo de participar e ficar exposto frente aos demais são algumas das múltiplas e diversas vivências que descrevem os estudantes. Algumas frases e perguntas que revelam esse estado de desconcerto e dúvida são: *“Eu venho ver se eu gosto”, “Não sei se a universidade é para mim”, “Como fazer para manter algo que eu não conheço e com o qual não estou acostumada?”, “A universidade dá muitas coisas por sabidas e nós temos que saber, mas a verdade é que não sabemos”, “Me pergunto como se faz uma prova parcial”, “Não sei se poderei com tudo isto”.*

Para além do anedótico de alguns comentários, esses relatos refletem um estado de questionamento, novidade e indecisão que interroga diretamente o docente que recebe os estudantes e o seu estilo de dar aula. Algumas dessas vivências são transitórias e passageiras. Outras vezes, a incerteza acompanha por vários anos a trajetória singular de um estudante, afetando o modo de viver sua experiência formativa. Em alguns casos, as dúvidas se tornam “crônicas” e se convertem em um fator de abandono ou em um modo mais ou menos desimplicado de re-alizar um curso. Frente a esse leque de situações e vivências singulares, o docente do primeiro ano ocupa um lugar relevante.

Por outro lado, esse interesse pessoal, junto com algumas propostas e condições institucionais que se deram na Escola de Humanidades da Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), possibilitou a implantação de dois projetos que, na atualidade, abordam a problemática dos estudantes que ingressam na universidade. São eles: uma pesquisa intitulada “Estudantes e docentes ‘nos inícios’ da vida universitária: uma investigação no contexto da Universidad Nacional de San Martín”² e o outro pretende seguir a implantação e o acompanhamento de

2
Coordeno esse projeto junto com a licenciada Stella Maris Más Rocha, no quadro da Programação 2016-2017 da Secretaria de Investigación e Desenvolvimento da Escola de Humanidades da Universidad Nacional de San Martín.

um programa institucional chamado “Tutorias entre pares”, de 2015 até a atualidade.

Esse programa está vinculado à área de extensão universitária e convoca estudantes veteranos dos diferentes cursos da Escola de Humanidades para receber e acompanhar “os inícios” dos estudantes que ingressam na universidade. Os interessados em se tornar “tutores” realizam uma formação teórico-prática que os prepara para o desempenho desse papel. Depois, desenham e executam diversas estratégias com o fim de acompanhar os estudantes do primeiro ano na sua afiliação institucional e acadêmica.

A partir desses dois projetos, um deles centrado em uma investigação em curso e o outro em um dispositivo de intervenção,³ proponho-me a esboçar algumas reflexões que fundamentem uma possível “pedagogia dos inícios”. Ambos os projetos servem de fundamento para definir e formular uma abordagem pedagógica específica relativa à situação formativa de “receber quem chega”, “construir uma atitude docente de boas-vindas e abertura” e “recriar um estilo docente generoso de saberes a transmitir”.

Essa proposta pedagógica se enquadra, por sua vez, na perspectiva de uma *formação universitária integral*. Ela vai além de considerar o conjunto de saberes e competências exigidos para o desempenho de uma profissão. Também se diferencia de uma formação definida exclusivamente em função do rendimento estudantil acadêmico. Como explica Leite (2016), a formação integral se opõe a uma formação especializada em um saber (o conhecimento em si mesmo) e um saber-fazer (as práticas). A partir dessa última concepção, “[...] as relações pedagógicas estão centradas em uma racionalidade que privilegia os

3 Adoto a perspectiva de Enriquez (2004) sobre o desenvolvimento teórico da noção de intervenção. Segundo esse psicossociólogo francês, o termo alude aos processos através dos quais se toma consciência da capacidade de levar adiante determinadas ações e de acreditar que se é capaz de fazê-las. A intervenção, no âmbito de uma instituição, tem como finalidade criar as condições para que os próprios atores institucionais analisem o seu cotidiano institucional e realizem projetos e/ou trocas possíveis que os tornem menos alienados e mais satisfeitos com o que fazem em instituições cada vez mais democráticas.

métodos e conteúdos, deixando de lado as outras dimensões, como os afetos e a subjetividade, não consideradas na relação educativa, como se não fizessem parte dela”. (LEITE, 2016, p. 11) A abordagem de uma pedagogia dos inícios, que se esboça neste trabalho, baseia-se em uma concepção integral da formação universitária.

Nessa perspectiva, ocupa lugar imprescindível analisar a tarefa de um docente que acompanha as aprendizagens de estudante de primeiro ano. A partir de um enfoque pedagógico, dita análise pode ser sustentada por uma diversidade de noções teóricas valiosas que entram em diálogo com a tarefa de um professor universitário. Neste trabalho, com a intenção de esboçar uma possível pedagogia dos inícios, interessa-me recuperar particularmente a noção de *relação com o saber* como um aporte teórico central para o desenvolvimento da dita pedagogia.

A partir desta introdução, vou organizar minha exposição da seguinte maneira: na primeira parte, apresentarei alguns avanços da investigação mencionada. Especificamente, darei conta de um trabalho etnográfico que se propõe a descrever e compreender a transformação subjetiva de um sujeito que decide iniciar seus estudos universitários e passa pela etapa de ser “aspirante-ingressante-estudante”. Este trabalho aborda o acompanhamento de quatro estudantes, tomados como casos de estudo, desde que se matricularam no curso de Educação até quando terminaram de cursar o primeiro quadrimestre das primeiras disciplinas do plano de estudo.⁴

Depois, apresentarei de maneira resumida a implantação de um programa institucional chamado “Tutorias entre pares”, coordenado, desde 2015, pela Escola de Humanidades da dita universidade, que aborda as problemáticas dos estudantes de primeiro ano a partir de di-

4 Trata-se de uma investigação que está sendo realizada por Gastón Arana, doutorando e bolsista sob minha orientação, no quadro de sua tese de licenciatura no curso de Educação da Escola de Humanidades de UNSAM. Em coautoria, escrevemos e apresentamos, recentemente, uma comunicação intitulada “Aspirante-ingressante-estudiante: fotografías en movimiento en los inicios de la experiencia estudiantil universitaria”, que foi exposta conjuntamente no VIII Encuentro Nacional e V Latinoamericano, “La universidad como objeto de investigación”, na Universidad Nacional del Litoral nos dias 3 a 5 de maio de 2017.

versas e variadas estratégias criadas pelos tutores, estudantes veteranos dos diferentes cursos.

Na terceira parte, esboçarei algumas reflexões em torno de uma possível pedagogia dos inícios. Para isso, confrontarei, brevemente, dois modos de conceber a pedagogia, posicionando-me a partir da segunda perspectiva, que a define como um encontro e um exercício reflexivo. Além disso, avançarei em uma apresentação resumida da noção de relação com o saber para enriquecer a abordagem pedagógica e permitir novas questões sobre o modo de dar aula do professor que recebe, com seus saberes, estudantes do primeiro ano. Os aportes de Beillerot (1996) e de Blanchard-Laville (2001) serão o fundamento de uma exposição sucinta.

Por último, concluirei minha escrita com uma certeza vinculada à necessidade de pensar e trabalhar “pedagogicamente” na universidade (apesar das resistências históricas) visando à inclusão e ao acompanhamento dos sujeitos interessados em planejar um projeto de vida em torno do estudo universitário.

AVANÇOS E FUNDAMENTOS DE UMA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

No primeiro ano, além de se estar no curso, se está no limbo.

(Estudante do curso de Educação)

“Os inícios”, expressão criada pela doutora Carolina González Velasco, da Universidad Nacional Arturo Jauretche, põem em relevo dois aspectos centrais para analisar o ingresso e a permanência dos estudantes universitários: por um lado, uma perspectiva temporal mais ampla sobre a articulação ensino médio-universidade e a entrada em um novo nível educativo; por outro lado, um reconhecimento do “plural” que considera e inclui a diversidade de experiências estudantis quanto a pontos de partida e histórias singulares dos sujeitos.

Ao destacar a riqueza significativa dessa expressão, o projeto de pesquisa que me interessa apresentar define como objeto de estudo “os

inícios” da vida universitária do ponto de vista dos sujeitos envolvidos: estudantes e docentes da UNSAM. Um de seus objetivos busca realizar uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, que descreva e compreenda, do ponto de vista dos sujeitos, a experiência subjetiva de estudantes e professores no âmbito da dita instituição universitária.

Em um primeiro momento, em relação à experiência de “ir à universidade” e tornar-se um estudante, perguntamo-nos:⁵ quando um sujeito interessado em seguir um curso universitário se torna “estudante”? Quando é aprovado no vestibular, inscreve-se em uma disciplina e começa a cursá-la? Quando assiste à aula, começa a entender os professores e dedica tempo ao estudo? Quando é aprovado nos exames e avança em sua trajetória acadêmica? A partir do momento em que consegue se socializar e formar um grupo de companheiros? A experiência de transformar-se em “estudante” vai além do fato de ingressar em uma instituição universitária.

Especificamente, o trabalho etnográfico de Arana aborda essas questões subjetivas “fragmentando” a entrada da universidade em função de três momentos: ser aspirante, ser ingressante, ser estudante. A partir das entrevistas realizadas ao longo de um quadrimestre, Arana realizou o acompanhamento de quatro casos a partir da perspectiva dos sujeitos que:

- a) se inscreveram no curso de Educação como *aspirantes*;
- b) cursaram e concluíram o ciclo de preparação universitária obrigatório como *ingressantes*;
- c) e começaram a cursar as primeiras matérias do curso enquanto *estudantes*, assim reconhecidos “formalmente” pela instituição.

5 Dado que esta investigação é fruto de um projeto coletivo que estamos realizando com uma equipe de colegas professoras e estudantes, considero importante recuperar “um nós” para este relato. Pontualmente, quando exponho o trabalho etnográfico realizado por Gastón Arana, atribuirei a autoria desse trabalho a sua pessoa, reconhecendo a riqueza e sistematização dos dados obtidos.

A proposta de delimitar essas situações formativas iniciais aponta para compreender o cotidiano, o imperceptível, o anedótico e o estado de questionamento e indecisão que expressam e mostram os casos estudados. A partir dessa “fragmentação”, tentamos construir sentidos acerca do “devir estudante”.

Mais precisamente, o interesse por reconstruir essas experiências, como fotografias “em movimento”, tenta compor uma imagem complexa acerca da transformação identitária dos sujeitos, mas para além dos requisitos institucionais formais que o identificam como estudante universitário. Hoje, a análise das entrevistas nos permite inferir algumas primeiras categorias temáticas em função:

- a) dos motivos e da “indecisão-decisão” de seguir estudando: a fragilidade da decisão de começar a universidade, o perguntar-se todo dia se deixa ou não os estudos, as dificuldades e as incertezas frente a definir um projeto de vida a longo prazo vinculado a uma futura profissão, o não saber se “gosta de verdade” do que escolheu;
- b) do ser ingressante e da passagem à “situação de cursar as primeiras disciplinas”: a mudança vertiginosa da quantidade de material para ler e o tempo que isso consome, o organizar-se, o duvidar das próprias capacidades, o desconhecimento do mundo universitário;
- c) dos medos frente ao possível abandono: a dúvida por não saber o nível de exigência, o tempo de dedicação, a capacidade de fazer frente às possíveis reprovações nos exames, a opinião da família em função do apoio ou da falta dele.

Particularmente, chamou-nos atenção que nenhum dos quatro casos estudados se considera “estudante”, mesmo tendo cursado e concluído as disciplinas do primeiro quadrimestre. Trata-se de um “ainda não” e da necessidade reconhecida em “seguir experimentando”. Destacamos a resposta de uma estudante em sua terceira e última entrevista. Arana relata que conversou com a estudante Verônica sobre as três figuras de “aspirante-ingressante-estudante” e lhe perguntou com qual delas se identificava. Ela respondeu:

'Ingressante' [...] Sim, estou aí no meio... E creio que vou me sentir ingressante até que termine todas as disciplinas do primeiro ano... Até que eu termine estas seis disciplinas, vou estar na mesma situação, vou ser uma ingressante [...] porque ainda não me acostumo, não acabei de pegar o ritmo... Este medo que eu tenho de me apresentar nas avaliações, em algum momento, eu tenho que superar. Enquanto isso, vou continuar sendo novata...

Concluindo, como começamos a vislumbrar desde as primeiras análises dos casos, tornar-se estudante “nos inícios” não é somente uma questão de “estar” ou de “ser reconhecido formalmente” por uma instituição, tampouco de passar de uma etapa para outra. Trata-se de uma apropriação singular de sentidos que se abre subjetivamente em um tempo (também singular) com outros. É uma construção que faz o sujeito que decide “experimentar-tentar-escolher” um projeto vinculado aos estudos na universidade. É um processo paulatino de construção que vai além do rendimento acadêmico. “Nos inícios”, muitos estudantes se aproximam tentando planejar um projeto de vida relacionado com o fato de ir à universidade, mas não sabendo ainda que carreira seguir. Se chegam a vislumbrar essa escolha, muitas vezes, não estão plenamente seguros. Parece que vão definindo essa situação no cotidiano desse “ir à universidade”.

Finalmente, estes primeiros resultados questionam o docente do primeiro ano que recebe um sujeito que se dá “um tempo de experimentação” e vai construindo uma decisão paulatina sobre tornar-se um “estudante universitário”. O estilo docente parece ser a chave para validar, reconhecer e incentivar, com saberes interessantes e generosos, a definição de uma trajetória universitária.

O PROGRAMA TUTORIAS ENTRE PARES: DESENHO, EXECUÇÃO E REVISÃO PERMANENTE

Não se trata somente de vou, curso as disciplinas e volto para casa. A universidade tem que impactar em todo o modo de ser estudante.

(Estudante tutora)

Gostaria de definir esse programa a partir da fala de seus protagonistas: os tutores. M. afirma:

As tutorias são um espaço de múltiplas possibilidades, são uma experiência aberta e inacabada. É preciso que assim o sejam porque incluem sujeitos com diversas trajetórias e pensamentos. Contudo, quem participa dela, produz acordos, posiciona-se sobre algumas ideias e não outras e estabelece quais são seus princípios. Ser uma experiência aberta não quer dizer que seja ambígua ou confusa. É ser o espaço para acolher variadas possibilidades.⁶

Por outro lado, os destinatários do programa, os estudantes de primeiro ano que ingressam em diferentes cursos da Escola de Humanidades e se aproximam dos tutores para realizar diversas consultas, sustentam: “os tutores te ajudam a pensar que é possível, que não é impossível ir para a universidade e você pensa que, se eles puderam avançar e estão quase terminando o curso, por que eu não vou conseguir?” (estudante de Letras), “Os mentores te ajudam a se organizar e diminuir os medos.” (estudante de Psicopedagogia).

Esses breves comentários, na voz dos próprios atores, definem a proposta institucional das tutorias. Trata-se de um programa que começou a ser implementado em meados de 2015 e que é vinculado à área de extensão da Escola de Humanidades da UNSAM.

Em princípio, nosso⁷ modo de conceber a extensão vai além de considerar a relação da universidade com a comunidade “de fora”; a

6 Essa reflexão é recuperada dos escritos individuais que realizam os estudantes que se formam para serem tutores. Ao longo do seminário de formação quadrimestral, devem levar adiante uma espécie de “diário”, visando uma escrita introspectiva para rever sua própria experiência estudantil. O fundamento dessa escrita se apoia na necessidade de rever e “tomar distância” dessa experiência. Essa possibilidade permite construir um “pôr-se à disposição” do estudante que se aproxima e compartilha sua própria experiência ao “iniciar” um curso universitário.

7 O programa é coordenado, conjuntamente, pela licenciada Gabriela Lizzio e por mim. A mudança para um relato “no plural” visa traduzir nosso modo de pensar e fazer nossa tarefa de coordenação. Algumas das ideias expostas nesta descrição formam parte de uma escrita coletiva que apresentamos na V Jornada de Psicologia Institucional: “Pensando juntos como pensamos: uma análise das práticas instituídas”, na Universidad de Buenos Aires em julho de 2016. Nossa comunicação levou o título de “O Programa de ‘Mentorías

concebemos como um modo de instalar “o comunitário” dentro da universidade. Isso nos exige pensar outras maneiras de viver a instituição, outras atitudes e gestos que traduzam abertura e hospitalidade nas ações concretas e cotidianas da vida institucional.

No nosso programa, a extensão é pensada de maneira complementar à formação dos estudantes em função:

- a) da possibilidade de construir projetos com os estudantes, fomentando sua afiliação institucional e acadêmica e a riqueza do “entre pares”;
- b) da convocatória a uma experiência formativa tendente à aprendizagem real da participação institucional. Isso implica criar e manter espaços deliberativos e de tomada de decisões coletivas como modo de fornecer as condições para desenhar e levar adiante um projeto institucional determinado.

Por outro lado, o propósito geral do programa tende a instituir e formar um novo ator institucional: o tutor, que acompanha os estudantes que ingressam na universidade e que transitam “nos inícios” da vida universitária. Especificamente, as tutorias visam acompanhar quem está iniciando seus estudos na universidade em diferentes questões, como a organização dos horários de estudo, os aspectos formais de cada curso (sequenciamentos, disciplinas obrigatórias etc.), as características da vida institucional na universidade (uso da biblioteca, recursos disponíveis, bolsas etc.), as diferentes estratégias de estudo para favorecer a compreensão dos textos e o estudar com outros.

Além disso, os estudantes que escolhem ser tutores passam por uma experiência formativa a partir da participação em um seminário teórico-prático de um quadrimestre de duração. Por sua vez, esse espaço de formação contínua, depois de haver concluído o seminário, serve para propor e criar distintas estratégias de intercâmbio e de encontro com os estudantes de primeiro ano, de modo que não se trata de um projeto pré-desenhado que os tutores devem “aplicar” segundo

.....
Entre Pares’ da Universidad Nacional de San Martín e ‘os inícios’ na universidade: reflexões sobre o intervir, o formar e o investigar”.

um plano de etapas predeterminadas. Essa proposta de formação e de intervenção tem a particularidade de acompanhar um projeto que vai se criando à medida que se implementa e que põe, no centro de sua dinâmica, a riqueza do “entre pares”, o processo de participação e a construção coletiva de conhecimento.

Em síntese, o programa se constrói no próprio fazer a partir de uma dupla finalidade:

- a) para os estudantes do primeiro ano, envolve o acompanhamento de um “par”, que está à disposição de suas inquietudes e necessidades;
- b) para o estudante veterano, o tutor, oferece um *plus* formativo, além de sua própria trajetória universitária, na qual se aprende a participar e levar adiante projetos institucionais que democratizam o processo de tomada de decisões e a realização de ações coletivas.

ESBOÇO DE UMA POSSÍVEL PEDAGOGIA “DOS INÍCIOS”

Por que uma pedagogia?

[...] nunca se sabe por antecipação como alguém vai aprender: por que amores se chega ser bom em latim, por que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar [...]. (DELEUZE, 1988, p. 270)

Em princípio, creio ser necessário explicitar brevemente o modo como concebo a pedagogia.⁸ Tomo distância de toda construção racional e prescritiva sobre o “dar aula”. Rejeito um olhar que programa, desenha e modeliza “a boa” prática de ensino. Também afasto-me de um discurso pedagógico acabado que supõe saber de antemão quem é o outro, que relação estabelecer com ele e como fazer para que aprenda. Deixo de lado uma pedagogia que estabelece passos, estratégias, mo-

8 Nesta exposição resumida, não vou distinguir as noções de pedagogia e didática. Essa explicação exige um estudo teórico aprofundado em função de correntes, teorias e autores que ultrapassa os limites deste texto.

mentos e, em seguida, mede resultados uniformes. Um saber pedagógico definido por categorias e condições que se determinam “antes” de toda experiência própria de uma relação educativa. Orbe (2012) descreve essa concepção com uma expressão magnífica e contundente: a *impostura pedagógica*. A partir dela, afirma o autor, fundam-se um reconhecimento e um mito. O primeiro concebe todo estudante como um carente. O sujeito que aprende é frágil, incompleto e precário. Aqui, então, assiste-se a pedagogia legitimando-se para produzir aquilo que falta e que ela possui, a fim de passar da ignorância ao saber. Por outro lado, o mito fundador inaugural do “pedagogismo” se apoia em uma espécie de ilusão: a lógica explicativa que define práticas e finalidades. Afirma o autor que, a partir desse mito, “[...] para que alguém aprenda, é necessário que se explique algo em uma relação unidirecional que basta a si mesma e não remete a nada que seja externo a ela”. (ORBE, 2012, p. 141)

Ao contrário, concebo a pedagogia como uma possibilidade de encontro com a alteridade e como um exercício reflexivo que não apaga nem exclui as diferenças. Não invalida nem desqualifica tudo aquilo que surpreende por ser novo ou desconhecido. Uma pedagogia desprovida de categorias. Somente habitada por uma certeza fundante e fonte de assombro e atração: o outro sempre vai ser diferente de como o imaginei. Uma pedagogia que desafia um projeto possível com o que sucede e com a novidade. Uma pedagogia que pensa e se pensa em situação aberta ao que acontece e à oportunidade.

Etimologicamente, retomo algumas reflexões já apresentadas:

A pedagogia em seu primeiro sentido, vinculada a sua origem grega, aborda o problema da alteridade. A pedagogia é tal na medida em que há ‘um outro a ser acompanhado’. Desde suas origens, a pedagogia é uma relação. Para além de concebê-la como arte, teoria ou técnica da educação, a pedagogia nasce na figura de um sujeito que, na Grécia Antiga, ‘acompanha’ outro, a criança, até a escola. Um escravo, um *paidagogo* que acompanha. Dessa primeira relação, reivindico o verbo, tomando distância de pensar o acompanhamen-

to somente pela diferença geracional (adulto-criança, adulto-jovem) ou pela condição social (diferenças que em outra época se remetiam a presença de um escravo). (MANCOVSKY; MORENO BAYARDO, 2015, p. 130)

Além disso, a pedagogia compreende um encontro marcado por intenções em um contexto institucional que serve de cenário e que, por sua vez, imprime-lhe limites e condições de possibilidade. Por se tratar de um encontro pedagógico, exige um trabalho de esclarecimento das intenções dos sujeitos implicados em um projeto formativo. Dita análise encerra um questionamento ético: para que formar? A quem? Quem são? O que eu sei sobre eles? O que quero, posso, devo dar-lhes? O que espero deles e de mim?

Por último, a pedagogia é, antes de tudo, um exercício de pensamento que oferece a possibilidade de refletir sobre um encontro singular entre sujeitos humanamente incompletos, que, por diferentes motivos, compartilham um projeto de formação em instituições, condicionadas e condicionantes, segundo as épocas e os contextos socioculturais. Sujeitos com histórias, experiências e saberes diferentes. Saberes que compreendem uma assimetria necessária, mas transitória. Saberes... E é justamente a presença de saberes que qualifica os encontros pedagógicos em uma instituição educativa como é a universidade. De que se trata essa presença em uma aula? Para além de selecionar, escolher, organizar, transmitir, dar, explicar, o que faz um docente com seus saberes no encontro cotidiano com os alunos? Quando “dá” aula, faz mais do que crê e supõe. Mostra seu saber e sua relação com o saber.

Dito de outro modo, parto do seguinte pressuposto: nada do que um professor pretende transmitir em sua aula pode evitar revelar o próprio vínculo que ele mantém com o saber. Nossa maneira de ser com o saber ou o que o saber fez de nós sempre imprime um modo particular de ensinar. Além de toda programação e desenho do “conteúdo disciplinar” de uma matéria, na aula, evidencia-se nossa relação com o saber.

No meu entender, essa noção é chave para avançar em uma abordagem pedagógica sobre os inícios e o modo de receber os estudantes

que chegam. Considero que serve para refletir e analisar o estilo docente de um professor “anfitrião”, que oferece e compartilha saberes com os recém-chegados.

A noção de relação com o saber

É difícil aceitar que ensinamos o que somos.

(BLANCO GARCÍA; MOLINA GALVAÑ; LÓPEZ CARRETERO, 2015, p. 64)

Proponho algumas perguntas significativas para se dispor a compreender essa noção. Desde nosso nascimento e nossa humana fragilidade, estamos obrigados a aprender para sobreviver. Quais são as “marcas de aprendizagem” que vão moldando nossa história singular e que, por sua vez, definem quem somos? O que representa o saber para cada um? O que pensamos e sentimos quando sabemos algo, quando cremos sabê-lo ou descobrimos que não o sabemos? Que emoções nos produz aprender algo e transmiti-lo? O que buscamos através do saber sobre algo? Como nos relacionamos com os outros a partir disso que sabemos?⁹ Mais precisamente, no caso de um professor universitário, que “sabe” que tem que saber para reconhecer-se como tal em uma aula e em uma instituição que o convoca, como vive a experiência de “dialogar” com o que sabe e com o que ignora, com sua própria relação com o saber? Pensa a respeito dela e “se” pensa? Como se conecta com seus primeiros saberes e seus referentes afetivos, fontes de saber? Como lida com o não saber acerca de algo? Mais ainda, como enfrenta a tensão entre saber/não saber em situações de exposição pública, diante de estudantes ou de seus colegas, no âmbito de uma instituição que se define a partir “da produção, da especialização e da distribuição” de saber? Tem registro de suas possíveis sensações de ansiedade, angústia, entusiasmo, prazer, raiva ou frustração? Se assim for, as compartilha?¹⁰

9 Algumas explicações sobre essa noção são retomadas de uma obra anterior sobre a formação para a investigação na pós-graduação. (MANCOVSKY; MORENO BAYARDO, 2015)

10 Animaria-me a pensar que se uma instituição universitária se atreve a formular alguma dessas perguntas e a criar um enquadramento para realizar diálogos pacientes consigo mesma e com seus saberes, em encontros cuidados junto com outros, produzir-se-ia

Ao abordar teoricamente a noção, é preciso esclarecer que não se *tem* uma relação com o saber,¹¹ como se fosse uma qualidade ou traço de caráter ou de personalidade.¹² Pelo contrário, se é a sua relação com o saber. Beillerot (1998, p. 82) explica que:

Ser ‘sua relação com o saber’ significa que meus atos e meus comportamentos testemunham e transcrevem aquilo que eu quero, o que sei e aquilo que não sei; dão conta dos meus saberes adquiridos e dos quais eu fui impregnado. Significa ainda, aquilo que eu faço com meus saberes, quais forem, de diferentes graus e natureza; mas também se refere àquilo que fala de minhas ignorâncias e minhas carências.

Mais precisamente,

[...] saber algo não é possuir algo, é poder fazer. O saber, como processo de trabalho, não pode confundir-se com o resultado momentâneo desse trabalho, porque o saber é uma ação que transforma o sujeito para que este, por sua vez, transforme o mundo. (BEILLEROT, 1996, p. 76)

Na minha compreensão, essa afirmação transmite a profundidade de todo processo formativo (inicial ou contínuo) no qual o sujeito, estudante e/ou professor, vive a intensidade de uma experiência de saber,

.....
uma outra universidade de efeitos subjetivos inimagináveis para os próprios professores, para os estudantes e até para a sociedade.

- 11 A origem desta expressão está vinculada ao campo da psicanálise a partir dos aportes teóricos de J. Lacan nos anos 1960 e da sociologia crítica a partir dos escritos de L. Althusser. Especificamente, no livro *La reproducción*, de P. Bourdieu e J-C. Passeron, já figuram as expressões de “relação com a linguagem”, “relação com a cultura” e “relação com o saber”. No final dos anos 1970, foi abordada em profundidade por Jacky Beillerot, que foi delineando uma linha de investigação específica que abarcou diferentes problemáticas de estudo. Este especialista, junto com Claudine Blanchard-Laville e Nicole Mosconi, foi o fundador da equipe de investigação “Saber e Relação com o Saber” da Universidade de Paris X (Nanterre, França). Seus aportes se vincularam, especificamente, à perspectiva psicológica tanto no plano consciente quanto inconsciente.
- 12 Em parte, os desenvolvimentos teóricos sobre esta noção já foram expostos em um artigo intitulado: “O que se espera de uma tese de doutorado? Uma breve introdução sobre algumas questões em torno da formação doutoral”. Nesse trabalho, realizo um estudo detalhado das noções de “saber” e “saberes”, diferenciando-as da noção de “conhecimento”. (MANCOVSKY, 2009)

entrelaçando os aspectos intelectuais e cognitivos com suas emoções e seus afetos, seu mundo interior e o mundo de relação com os outros.

Igualmente, a noção de “relação com o saber” é um processo comum a todos os sujeitos para pensar e atuar no mundo (natural e social) e transformá-lo. Contudo, a relação com o saber de cada pessoa está condicionada pela socialização singular de cada sujeito ao longo de toda sua vida. Nesse sentido, é o produto de uma história particular e dos modos de socialização diversos que tem vivido.

Uma vez apresentada a noção de relação com saber, considero necessário fazer um breve esclarecimento relativo a um possível diálogo entre disciplinas. Uma das perspectivas teóricas que desenvolvem essa expressão é o enfoque da clínica psicanalítica. Meu interesse está centrado no que ele enriquece a reflexão pedagógica no âmbito universitário e, especialmente, que permita sugerir “novas” perguntas ao professor, em relação aos saberes que transmite ao receber os estudantes “dos inícios”. Nesse sentido, Blanchard-Laville (2001) oferece uma reflexão sumamente valiosa para possibilitar dito diálogo. Ela sustenta:

Afastei-me da mera aplicação do enfoque psicanalítico à pedagogia. Construí um enfoque codisciplinar que permite, a partir da observação de um objeto de estudo em comum, articular vários enfoques: clínico, psicossociológico e didático e assim abordar melhor a complexidade do processo de ensinar e aprender. O enfoque psicanalítico não basta para descrever ‘o todo’ da situação de ensinar. (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p. 4)

Aderindo a esse ponto de vista, avanço em propor a noção de relação com o saber como um “convite pedagógico” que tende a revisar o estilo de dar aula de um professor em relação com os saberes que transmite. Blanchard-Laville (2001, p. 8) explica que “A relação com o saber do docente está no coração do ato de ensinar e na sua maneira particular de viver um gesto profissional no momento de ensinar”. Mais ainda, “a relação com o saber do docente se atualiza de maneira singular para cada sujeito ensinante no espaço psíquico da aula e, desse modo,

organiza um espaço didático para o grupo de alunos”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p. 8)

Talvez seja uma pedagogia dos inícios a que se atreve a fazer essa proposta teórica apoiada na necessidade de revisar a relação com o saber dos professores universitários que acompanham as aprendizagens dos estudantes que chegam.

À GUIA DE CONCLUSÃO, SOMENTE UMA CERTEZA

Neste trabalho, pretendi esboçar algumas primeiras reflexões para criar e fundamentar “uma pedagogia dos inícios”. Para argumentar a seu favor, delineeii três vias possíveis:

- a) primeiro, apresentei os avanços de uma investigação qualitativa que põe em destaque as transformações subjetivas de um sujeito que se torna estudante universitário e que vai traçando um projeto pessoal a ser definido com o tempo;
- b) depois, expus um projeto de intervenção institucional centrado no acompanhamento por um estudante-par, o tutor, do estudante que ingressa em um curso com suas inquietudes, dúvidas, desconcertos e incertezas próprios “dos inícios”;
- c) por último, introduzi alguns elementos teóricos sobre uma noção chave, a relação com o saber, para iniciar e promover o diálogo a partir de uma abordagem pedagógica focada no professor que transmite um saber disciplinar “nos inícios” de um curso universitário.

Minha intenção é clara: convocar, pedagogicamente, os professores universitários para o encontro e para um exercício de reflexão sobre seus modos de dar aula, recebendo os que chegam, construindo um gesto de boas-vindas e abertura e recriando saberes curiosos, interessantes e atrativos a transmitir. Saberes que convidem a ficar. Saberes generosos. Porque defendo que, em questões de ensinar, nunca há desperdício, porque nunca saberemos, de antemão, quando acaba nossa influência.

Antes de terminar, não quero deixar de mencionar uma dificuldade histórica entre a pedagogia e sua ressonância na universidade. A possibilidade de reconhecer esse novo cenário de reflexão sobre as problemáticas dos inícios não desconhece as resistências por conceder um lugar legítimo e valorizado à pedagogia no âmbito universitário. Quando a pedagogia está geralmente associada ao escolar e às aprendizagens da infância, como se atrever a pensá-la no mundo acadêmico da formação de jovens e adultos? Na atualidade, suspeito que uma “pedagogia dos inícios” pode ter a mesma sorte e ser combatida ou subestimada. Contudo, respaldam-me e, por sua vez, incentivam-me as reflexões de Beillerot ao postular e apresentar a qualidade do político no reconhecimento da pedagogia na universidade. Esse autor afirma:

[...] o problema de ensinar ou formar tem uma dimensão política muito forte. Tenho o costume de dizer que a pedagogia, quer dizer, essa arte que consiste em ajudar o sujeito a aprender, é necessária e útil se se pensa em termos de democracia. (BEILLEROT, 1996, p. 32)

Na atualidade, acho que é urgente avançar com esse posicionamento a favor da pedagogia a partir de um propósito democrático na formação universitária da graduação e pós-graduação. Por tudo isso, concluo com somente uma certeza nesta afirmação a favor de uma pedagogia dos inícios: o melhor ensino, a melhor inclusão educativa de todo sujeito interessado em seguir estudos universitários. A partir dela, atrevo-me a imaginar um docente “anfitrião”, que escolhe receber o estudante dos inícios e o acompanha em suas aprendizagens, oferecendo-lhe saberes gostosos e em abundância.

REFERÊNCIAS

BEILLEROT, J. *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1996.

BEILLEROT, J. *Voies et voix de la formation*. Paris: Ed. Universitaires, 1998.

BLANCHARD-LAVILLE, C. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presse Universitaire de France, 2001.

BLANCO GARCÍA, N.; MOLINA GALVAÑ, M. D.; LÓPEZ CARRETERO, A. Aprender de la Escuela para dar vida a la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 82, n. 29, p. 61-76, 2015.

ENRIQUEZ, E. La intervención psicosociológica: un debate sobre la teoría y las prácticas. *Revista cuadernos del campo psicosocial*, Córdoba, n. 2, p. 19-53, 2004.

GONZÁLEZ VELASCO, C. *Sobre el ciclo inicial: la experiencia en UNAJ*. Florencio Varela: Instituto de Estudios Iniciales, Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2014. Não publicado.

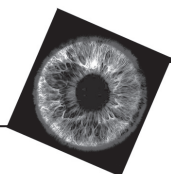
LEITE, R. C. N. A formação de si (*Bildung*) do estudante universitário. 2016. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MANCOVSKY, V. ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, Buenos Aires, n. 1, p. 201-216, 2009.

MANCOVSKY, V.; MORENO BAYARDO, M.G *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 2015.

ORBE, B. F. *El aprendiz eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2012.

O GRUPO DE APOIO AO ESTUDANTE QUE INGRESSA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA



RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE
RITA CONCEIÇÃO MATO GROSSO BRITO RIBEIRO

A entrada no ensino superior envolve grandes transformações na vida do jovem. Ela coloca para ele novos desafios, novas relações, nova estrutura institucional, novas regras, novas linguagens e novas rotinas que lhe exigem, em alguma medida, um rompimento com a sua vida anterior.

Ao chegar à universidade, o jovem precisa se afiliar, institucional e intelectualmente, de modo a se tornar um membro competente da comunidade universitária. Essa afiliação se dá através da aprendizagem das regras e saberes que regem esse novo universo e é tão importante para o desenvolvimento acadêmico do estudante que dela poderá resultar seu sucesso, insucesso ou abandono. (COULON, 2008)

Além de se confrontar com a diferença existente entre a universidade e o colégio, a entrada no ensino superior é, para muitos estudantes, acompanhada de muitas rupturas: nas condições de existência, na vida familiar – da dependência familiar para uma vida mais autônoma, saída da casa dos pais ou até mesmo a mudança de cidade, separação

dos antigos amigos etc. –; na relação afetiva com os professores e colegas que, na universidade, torna-se técnico-acadêmica, mais impessoal, menos próxima. (COULON, 2008)

Nos últimos 20 anos, as universidades públicas brasileiras passaram por mudanças trazidas pelas políticas de ações afirmativas, que permitiram o ingresso de jovens de origem popular em universidades públicas, o que provocou a realização de estudos sobre a vida universitária, que, por sua vez, trouxeram uma maior e melhor compreensão sobre as diferentes dimensões que envolvem a vida acadêmica e a transição para a vida adulta que nela se dá. Dentre eles, destacamos aqui os estudos promovidos pelo Observatório da Vida Estudantil (OVE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Nascido em 2007 como uma linha do grupo de pesquisa Aproximações: a perspectiva *ethno* em psicologia do desenvolvimento, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, nos dois anos seguintes, agregando pesquisadores, estudantes de pós-graduação, de iniciação científica e de extensão, o Observatório se tornou um grupo de pesquisa independente. Desde então, seu objetivo tem sido explorar diferentes aspectos da vida acadêmica de universitários ou daqueles que pretendem acessar o ensino superior.

Com reuniões regulares que acontecem semanalmente, com poucas interrupções desses encontros desde a sua criação, o grupo de pesquisa tem promovido discussões, reflexões, trocas de experiências e produção de conhecimento entre seus membros, o que nos possibilitou verificar que – assim como já mostrava Coulon (2008) em seus estudos com os estudantes franceses –, também para os ingressantes universitários baianos, a falta de informação e de apoio institucional que os auxiliem em sua chegada, esclarecendo-lhes sobre o funcionamento da instituição, suas normas básicas e seus trâmites, acentua o estranhamento – o que pode gerar ansiedade, adoecimentos e comportamentos que favorecem desestabilização emocional e insucesso acadêmico. Além disso, as discussões e estudos no grupo de pesquisa nos forneceram pistas valiosas

para o desenho de políticas que privilegiam não apenas o ingresso, mas a convivência e a permanência com sucesso dessa população.

Foi assim que, em 2013, como resultado das reflexões e conhecimentos produzidos pelo OVE, a primeira autora criou, no Centro de Ciências da Saúde da UFRB, uma proposta de estágio em psicologia e, posteriormente, um projeto de extensão denominado Grupo de Atendimento Acadêmico ao Estudante (Gaae). Tendo como objetivo principal auxiliar os estudantes ingressantes em seu processo de adaptação e afiliação à vida universitária, o Gaae se inscreve em um serviço de atendimento psicológico de grupo breve e focal. Trata-se de um atendimento que se realiza em 10 a 12 encontros semanais de duas horas no Serviço de Psicologia¹ e que se concentra em aspectos relacionados à inserção dos estudantes na vida acadêmica: transição ensino médio/universidade, mudança de cidade para estudar, separação dos familiares e amigos, relação com novos colegas e professores, as aulas e conteúdos disciplinares, funcionamento institucional, gestão do tempo etc.

Desde seu início, pensamos no formato de grupo por uma compreensão de que oferecer um espaço de escuta, em que os jovens pudessem compartilhar seus medos, preocupações, inquietações e dúvidas com outros estudantes e coordenadores do grupo, poderia ajudá-los a ressignificar o seu mal-estar na medida em que lhes permitiria perceber que os seus sentimentos e problemas iniciais na universidade são partilhados entre seus pares.

Para atingir nosso objetivo, concentramos nossas ações no grupo sobre dois aspectos: primeiro, criar uma ambiência de acolhimento e socialização das queixas e sofrimentos relacionados à afiliação e adaptação acadêmicas; e segundo, construir coletivamente estratégias de enfrentamentos para as questões trazidas pelos estudantes ao longo dos encontros. Nesse sentido, percebemos que os estudantes chegam ao grupo muito inquietos e, por vezes, angustiados por não encontrarem,

1 Clínica-escola onde se realizam estágios supervisionados, projetos de pesquisa e extensão do curso de Psicologia da UFRB, que visam proporcionar, aos estudantes em formação, experiência prática em atendimento psicológico de acordo com o planejamento acadêmico vigente.

entre seus familiares e amigos, quem possa escutar suas dificuldades, ou cuja escuta nem sempre lhes ajuda ou, ainda, por julgarem que seus sentimentos são únicos e particulares.

Entendemos, então, que é preciso amparar seu sofrimento, demonstrando-lhes, ao mesmo tempo, uma escuta interessada e uma solidariedade ao que vivenciam. Por outro lado, também compreendemos que é preciso ajudá-los a descobrir ou desenvolver recursos pessoais e/ou encontrar, no outro e no entorno, meios que lhes possibilitem lidar com as adversidades que, por ora, a entrada na vida universitária lhes traz, seja resolvendo as situações cuja resolução depende deles, seja reduzindo a influência negativa das questões cuja solução não está a seu alcance.

Os encontros do Gaae são coordenados por duplas de estagiários e/ou estudantes extensionistas do curso de Psicologia da universidade, que se alternam, a cada encontro, nas funções de facilitadores e observadores do grupo e que são supervisionados pela primeira autora. O grupo atende discentes do primeiro, segundo e terceiro semestres dos cursos do Centro de Ciências da Saúde da UFRB, sendo composto por, no máximo, 12 estudantes.

No começo de cada semestre letivo, abrimos inscrições para novos grupos e realizamos a divulgação do atendimento através de cartazes espalhados pelo *campus*, de distribuição de panfletos informativos sobre o Gaae, do *site* da UFRB e da página do Centro de Ciências da Saúde, do *e-mail* das turmas e diretórios de estudantes e da divulgação em sala de aula. Os próprios discentes que já participaram do grupo passaram a divulgar e indicar o serviço para os ingressantes. Os interessados podem se inscrever por *e-mail* ou presencialmente no Serviço de Psicologia. Em média, realizamos o atendimento de dois grupos por semestre acadêmico.

As primeiras sessões do grupo, além do acolhimento inicial aos participantes e do estabelecimento do contrato do atendimento (objetivo e modo de funcionamento do grupo), são destinadas ao levantamento das demandas dos jovens, das suas expectativas em relação ao grupo, bem como ao diagnóstico de quais são as questões estudantis trazidas por eles.

Nesse sentido, sempre propomos, nos primeiros encontros, uma atividade que permite aos estudantes refletir, individual e coletivamente, sobre o modo como estão vivenciando a vida acadêmica. Não é incomum que os participantes tragam frases que expressam o estranhamento inicial e a dificuldade de se afiliar. Eles reconhecem que a entrada na universidade exige capacidade de adaptação pessoal e aquisição de conteúdo; eles sentem-se sozinhos e, por isso, exprimem enorme desejo de estar com a família:

*Socorro, mãe! Alguém chama minha mãe.
Quero minha casa...; quero minha cama.
Medo, ansiedade. Não sei o que fazer; À procura de um caminho.*

A realização desse serviço tem nos permitido compreender que, além das questões relacionadas ao afastamento e saudade dos amigos e à dificuldade de se adaptar à nova cidade, hábitos de estudo, gestão do tempo, auto-percepção que tem de si na universidade, relacionamento com os colegas e os professores, insatisfação ou incerteza quanto à escolha do curso que faz, além do próprio atendimento de grupo, influenciam o estudante, podendo facilitar ou não o seu processo de adaptação/afiliação à vida universitária.

No que diz respeito à relação professor/aluno, os estudantes entendem que as características pessoais, tanto dos discentes quanto dos docentes, dificultam ou facilitam a comunicação entre eles, produzindo sentimentos que, ao longo do semestre, podem contribuir ou não para a afiliação acadêmica. Eles também costumam trazer para o grupo questões referentes às relações com colegas. Apontam que o afastamento dos seus amigos, pessoas com as quais mantinham boa relação afetiva, somado à necessidade de fazer novas amizades e aos conflitos que, por vezes, vivenciam na interação com os colegas também podem funcionar como um obstáculo ao bom andamento da vida acadêmica. Esses conflitos advêm, muitas vezes, da dificuldade que têm os estudantes, nesse momento inicial, de se posicionar diante do outro.

Minha colega não escuta a opinião do grupo e quer resolver tudo do modo como ela quer.

A colega quer me controlar e eu fico sem saber como dizer que eu não quero fazer o trabalho do jeito dela.

Algumas queixas se relacionam à gestão do tempo, ao melhor modo de organizar o tempo para dar conta das atividades de estudo e à renúncia às atividades que lhes são prazerosas ou de descanso, que são colocadas em segundo plano: “*Vejo que as atividades da universidade tomam todo o meu tempo!*”; “*Gente, não organizei tempo para comer ou mesmo para dormir!*”. Nessas situações, auxiliamos os jovens a compreender a importância de se organizar, de modo a ter tempo para os estudos, mas também para o lazer e o descanso.

As reflexões individuais e coletivas realizadas no grupo nos permitem observar que a percepção que o estudante tem de si mesmo pode favorecer ou não a sua afiliação à universidade. Os estudos superiores provocam mudanças no modo como cada pessoa se posiciona no mundo e como se vê. Desse modo, fragilidades e forças vão se revelando para ela mesma ao longo da formação. Para os estudantes, o desenvolvimento da autopercepção, na medida em que lhes permite prestar atenção em si mesmos, pode auxiliá-los na permanência dentro da universidade, atenuando a ansiedade em relação ao seu desempenho e às angústias diante dos fracassos.

Nos encontros, outro aspecto que costuma aparecer diz respeito ao desafio de manter-se na universidade diante da incerteza ou insatisfação com a escolha feita por determinados cursos. Muitas vezes, o ingresso na universidade é acompanhado das representações sobre ela – que circulam nos colégios, entre colegas e professores e na família do ingressante – que podem influenciar a integração do estudante na medida em que são corroboradas ou não, ou ainda ressignificadas depois que se está lá. Nessas situações, discutimos com os estudantes sobre as expectativas que tinham em relação ao curso que frequentam e sobre o que consideram uma formação de qualidade. Quase sempre, os estudantes concluem que a formação deve ir além de uma capacitação técnica, sendo também ético/política.

Para nos auxiliar no desenvolvimento do trabalho a ser realizado, conhecer a dinâmica de cada grupo e produzir conhecimento sobre o nosso fazer, os estagiários e/ou extensionistas fazem registros escritos do que ocorreu em cada sessão. Tais relatos são, posteriormente, discutidos no encontro de supervisão, gerando os temas e atividades a serem realizados no encontro seguinte. Entendemos que é tarefa dos coordenadores do grupo, a cada sessão, auxiliar os estudantes a ampliar a leitura que fazem sobre a dinâmica da sua vida acadêmica, considerando os diferentes aspectos que estão nela envolvidos, de modo que eles possam tomar decisões que sejam mais assertivas e proativas.

Ao longo do atendimento, os estudantes acabam fazendo amizade entre si, o que, por sua vez, tem feito com que o próprio grupo se constitua como uma rede de apoio, de suporte emocional, permanecendo como tal inclusive quando o grupo se encerra. O fato de vivenciar uma experiência semelhante liga os jovens entre eles, promovendo uma espécie de cumplicidade e, portanto, de compreensão que é dada pelo que é vivido em comum com o outro.

Nos encontros do grupo, além de falarem de suas dúvidas e angústias, os participantes escutam o que dizem os outros estudantes e, por conta disso, acabam desenvolvendo uma escuta atenta e interessada. Por sua vez, esta tem resultado em uma troca na qual cada um diz como percebe o outro e o que traz para o grupo, faz sugestões de como lidar ou resolver o que está vivenciando ou ainda compartilha como faz para lidar ou resolver algo semelhante que vivencia, o que tem permitido a cada jovem se dar conta de si mesmo e do outro e do seu próprio processo de ingresso na universidade.

Não me ocorreu antes que eu pudesse pensar sobre isso; só pensei a partir da fala da colega L.

Estamos tão atarefados que não paramos para pensar em questões tão importantes que os nossos colegas também estão passando.

Tem se tornado comum que, ao longo das sessões, os estudantes cheguem contando que realizaram atividades de lazer juntos no final

de semana ou no final do dia de aula. Como estudos apontam (ALBANAES et al., 2014; LEITE, 2016; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015; TEIXEIRA et al., 2008), fazer amigos ao longo da formação universitária pode ajudar os jovens em seu processo de adaptação ao mundo acadêmico, a lidar com a separação das pessoas de referência e a dar sentido a seu percurso na universidade, de modo que eles se sintam emocionalmente apoiados e menos ansiosos.

Os últimos anos na UFRB têm sido atravessados por descontinuidades prolongadas dos semestres letivos provocados por greves docentes e de servidores-técnicos e paralisações estudantis que resultaram em interrupções no atendimento dos grupos, uma vez que os estudantes decidem voltar para suas cidades de origem com vistas a diminuir despesas. Em 2016, entendendo que as interrupções são um risco para a permanência do estudante na universidade, bem como para sua afiliação, principalmente no início da vida acadêmica, já que seu vínculo com a instituição ainda é frágil ou não foi estabelecido (COULON, 2008), preocupamo-nos em manter uma relação dos estudantes, tanto entre si quanto com os coordenadores do grupo, que possibilitasse a retomada do atendimento e a volta dos jovens ao grupo no reinício das aulas.

Para tanto, decidimos fazer uso de um aplicativo de celular de mensagens instantâneas através do qual mantivemos comunicação semanal com os estudantes, decisão que se mostrou acertada, pois, em todas as interrupções que vivenciamos nesse ano, foi possível retomar o grupo imediatamente após o retorno das aulas, reaquecendo as nossas discussões mais rapidamente. Percebemos que os estudantes voltavam animados, felizes por se reencontrarem e ansiosos para contar o que fizeram durante o período de parada das aulas.

Por outro lado, essas interrupções têm provocado a necessidade do prolongamento do atendimento do grupo para além do período do calendário acadêmico. No final dos dois últimos semestres letivos, dois grupos atendidos solicitaram a permanência do serviço no semestre seguinte, pois avaliaram que precisavam de mais um tempo de participação no grupo. Considerando o período atribulado que vivenciamos na

universidade, decidimos atender suas demandas, decisão que também vem se mostrando adequada, pois observamos que os grupos efetivamente precisavam desse prolongamento do atendimento para finalizar suas questões e, assim, realizarmos o fechamento do serviço.

A última sessão de atendimento é sempre utilizada para que os estudantes possam tanto avaliar seu percurso ao longo do grupo quanto avaliar o Gaae. Nesse cenário de avaliação e reflexão, os estudantes têm apresentado, de maneira geral, relatos positivos sobre a importância de construir estratégias que lhes permitam lidar com as questões que surgem no início da sua vida universitária. Os participantes têm também enfatizado a participação no Gaae como uma experiência universitária relevante, já que consideram que ele se constitui como um espaço de acolhimento. Eles, inclusive, consideram que participar do grupo contribuiu para a afiliação acadêmica, já que lhes proporcionou uma maior interação com colegas de turma que participam do grupo.

Nessa última sessão, também promovemos um retrospecto que permite a cada participante analisar o seu desenvolvimento ao longo dos encontros, bem como o seu processo dentro do grupo. Consideramos que tal prática tem possibilitado uma avaliação ampliada da trajetória de cada participante em sua “condição de estudante” (COULON, 2008), confirmando a importância de construir espaços dentro das universidades que apresentem uma ambiência de acolhimento e que facilitem, coletivamente, a elaboração de estratégias de enfrentamento das questões referentes à afiliação e adaptação acadêmicas.

Ao longo dos encontros, os participantes demonstram superação do estranhamento inicial à vida acadêmica, sendo comum a todos os grupos relatos de engajamento nas atividades da universidade, desejo intenso de retornar à universidade após período de férias e referências de pertencimento ao local onde estão morando, e não mais à casa dos pais.

Vou participar de um grupo de pesquisa. Fui convidado, tem tudo a ver comigo.

Quando vou para a casa dos meus pais, nos feriados, desorganizo minha rotina e não acho bom.

Não sei o que vou fazer porque essas férias são muito longas e quero voltar logo para estar com minha turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de incipiente no Brasil, os estudos sobre vida acadêmica e a diversidade de estudantes que as políticas de acesso e interiorização das universidades públicas trouxeram para elas já nos permitem compreender diferentes aspectos envolvidos no processo de afiliação e permanência dos estudantes no ensino superior, mas, principalmente, já nos apontam caminhos que podem ser trilhados por essas instituições para que possibilitem qualificar a experiência acadêmica dos estudantes e a sua estada nela.

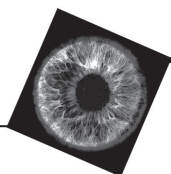
Na vida acadêmica, assim como na vida social, tornar-se membro é uma condição necessária para um verdadeiro pertencimento ao universo ao qual se deseja se integrar. Na universidade, para ter êxito nessa tarefa, faz-se necessário que o jovem ingressante aprenda e apreenda as regras institucionais, de modo a fazer uso delas em benefício da sua própria formação acadêmica. (COULON, 2008) A oferta de serviços que possibilitem ao estudante a interação com seus pares e agentes institucionais pode promover a afiliação acadêmica do estudante, na medida em que “No espaço de interação se constroem significados próprios que permitem que seus membros façam leituras da realidade que outros membros do grupo podem reconhecer como significantes” (PEREZ; TIELBE; GIRALDO, 2008, p. 432, tradução nossa), produzindo, assim, versões da realidade.

Essas versões de realidade podem permitir aos estudantes ampliar e ressignificar a leitura que fazem da sua experiência estudantil. Desse modo, grupos de apoio ao estudante, como o Gaae, contribuem para a troca de experiências entre os participantes e para a construção de possibilidades de enfrentamento de uma nova realidade que, de algum modo, assemelha-se em diversos aspectos à dos outros ingressantes no ambiente universitário.

REFERÊNCIAS

- ALBANAES, P. et al. Do trote à mentoria: levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário. *Revista brasileira de orientação profissional*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 143-152, 2014.
- COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- LEITE, R. C. N. *A formação de si (Bildung) do estudante universitário*. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- PEREZ, E. R., TIELBE, E. L.; GIRALDO, A. L. Convivência familiar: uma lectura aproximativa desde elementos de la psicología social. *Diversitas: perspectivas em psicología social*, Colômbia, v. 4, n. 2, p. 427-441, 2008.
- SANTOS, A.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. Característica das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 150-163, 2015.
- TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia escolar e educacional*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

OFICINAS DE CRIATIVIDADE COMO PROMOTORAS DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE



VIRGINIA TELES CARNEIRO
MONALISA PEIXOTO SOARES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto narra a trajetória de uma pesquisa que objetivou compreender a efetividade de um grupo de apoio acadêmico na promoção da permanência de estudantes na universidade. Essa iniciativa se deu após alguns anos de pesquisa não interventiva sobre a temática da afiliação, com base nas ideias de Coulon (1995, 2008). Há sete anos, uma das autoras é membro do Observatório da Vida Estudantil (OVE) e, nos últimos quatro, vem desenvolvendo pesquisas na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde criou o Grupo de Estudos Vida Universitária (Gevu). A princípio, os estudos seguiram o percurso inicial do próprio OVE, girando em torno das ações afirmativas e tentando compreender como os estudantes de origem popular e adeptos de

programas institucionais voltados para a permanência faziam para se afiliar à universidade. O interesse por esse público específico surgiu a partir da vivência anterior de uma das autoras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituição que contempla no seu projeto a integração de estudantes de baixa renda na educação superior. A mudança de uma universidade para outra repercutiu no surgimento de outras interrogações acerca da afiliação.

Como pesquisadora implicada no campo em que se exerce a investigação, a questão da permanência dos estudantes passou a ter um novo relevo, no qual dimensões de ordem subjetiva ganharam contornos melhor definidos. Um dos motivadores disso é o fato de que a UFCG não tem como um de seus eixos centrais a permanência dos estudantes como um todo, nem mesmo os de origem popular. Embora a instituição cumpra o ordenado como normativa para estimular o acesso e a permanência, não há investimento em ações para além do prescrito. Pode-se citar como exemplo o fato de apenas haver adesão à reserva de vagas para acesso à universidade no ano de 2012, quando ela se tornou obrigatória por lei (Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012). Assim, embora a invisibilidade nas discussões sobre a importância das ações afirmativas na instituição seja, por um lado, um elemento que torna a pesquisa sobre o assunto extremamente relevante, por outro, abre espaço para identificação de outros aspectos ligados à afiliação estudantil.

Vinculadas ao curso de Psicologia, as autoras começaram a receber solicitações de estudantes para realizar algum tipo de trabalho que pudesse ir além da “pesquisa de gabinete” e da divulgação de seus resultados. Os estudantes solicitavam um espaço em que pudessem compreender o mal estar vivenciado por eles, algo relacionado não apenas à satisfação ou insatisfação com o curso escolhido, mas com o próprio cotidiano universitário. Diante disso, interrogou-se: que outras dimensões importantes para a afiliação não estariam sendo consideradas? Que motivos levariam a pensar em desistência da universidade mesmo que o estudante tenha se afiliado?

O conceito de afiliação aqui utilizado baseia-se em Coulon (2008, p. 32), que, fundamentando-se na hipótese de que os estudantes que não conseguem afiliar-se à universidade fracassam, define afiliação como “[...] o método através do qual alguém adquire um status social novo”, que designa, no caso, o exercício, de fato, das competências necessárias ao ofício de estudante. Estar afiliado é sentir-se membro da cultura estudantil, é agir de forma natural, demonstrando apropriação dos elementos que constituem essa cultura. O autor coloca a afiliação em duas dimensões: a institucional – aprender, interpretar e saber utilizar as regras da instituição – e a intelectual – aprender as regras da construção, da exibição e da reprodução do conhecimento. Para ele, a entrada na universidade pode ser compreendida como uma passagem que ocorre em três tempos: o tempo do estranhamento, rompimento com o mundo familiar e entrada em um universo novo; o tempo da aprendizagem, quando há uma progressiva adaptação e a acomodação começa a se produzir; e o tempo da afiliação, o manejo relativo das regras, identificável principalmente a partir da capacidade de transgredi-las ou interpretá-las. Embora possamos dizer que o afiliado é aquele que se tornou membro, é importante destacar que esse processo nunca está plenamente finalizado, pois, como a cultura é mutável, assim como o sujeito que dela faz parte, novos desafios surgem e colocam à prova o *status* dessa afiliação.

A obra de Coulon (2008) é uma leitura obrigatória para se compreender a condição de estudante de forma ampla e numa ótica microsociológica. Através da vivência no cotidiano acadêmico na Universidade de Paris 8, o autor consegue, com maestria, identificar os códigos que o estudante precisa interpretar para conseguir concluir o curso com sucesso. São códigos relacionados ao aprendizado dos conteúdos acadêmicos e formas de exposição desse aprendizado, bem como às normas e práticas da instituição, que normalmente não são claras e exigem atenção constante do estudante.

Essa compreensão microsociológica do itinerário estudantil, sem dúvida, norteou questionamentos acerca dos elementos que desafiam

a afiliação e ameaçam o estudante que já se tornou membro de uma cultura estudantil a voltar a sentir-se “um estranho no ninho”. Pesquisas anteriores¹ apresentaram as inúmeras dificuldades dos estudantes no âmbito dos relacionamentos, especialmente com os professores e com um sofrimento diretamente amalgamado à vida na universidade, sofrimento esse, na maioria das vezes, incompreendido ou compreendido de forma difusa, embora o estudante parecesse estar afiliado intelectual e institucionalmente. Foi com base nessa lacuna de conhecimento que se pensou em criar um grupo de apoio, no intuito de promover a permanência e, ao mesmo tempo, avaliar se o uso dessa ferramenta poderia, de fato, ser considerado uma metodologia com potencial para alcançar tal objetivo.

Para o funcionamento do grupo, optou-se pela oficina de criatividade como um dispositivo para trabalhar temáticas relativas à adaptação na universidade. De acordo com Ostronoff, Fávero e Baldin (2008), as oficinas de criatividade caracterizam-se por ser uma modalidade clínica facilitadora da elaboração da experiência pessoal e coletiva através do uso de recursos expressivos, como movimento corporal e atividade de expressão plástica e de linguagem. Esses recursos são utilizados como uma base através da qual é possível emergir o novo e o desvelamento da singularidade de cada participante. Nesse sentido, a produção final (seja uma pintura, um desenho, um texto etc.) não é o objetivo central, mas sim um caminho para reconhecer a si mesmo e ao outro. A especificidade da oficina de criatividade como modalidade de prática psicológica está exatamente no uso dos recursos expressivos de natureza artística como deflagradores de experiências particulares, “[...] vividas pelos participantes como expansão dos horizontes pessoais e da circulação, através de pontos de vista múltiplos, de conhecimentos específicos, sentimentos, valores e crenças”. (CUPERTINO, 2008, p. 7)

O uso de recursos expressivos artísticos possibilita a ressignificação de vivências através de uma aprendizagem pela experiência, que se dá por uma via diferente da racional. (CUPERTINO, 2008) Para criar

1 Ver Carneiro e colaboradores (2015a, 2015b).

condições para isso, o facilitador acompanha o processo criativo das pessoas sem fazer interpretações explicativas, sem ensinar habilidades de forma diretiva ou tentar controlar os acontecimentos com vistas a atingir um objetivo já determinado previamente. Sua postura é de abertura para o inesperado e de compreensão das demandas que se reconstroem a todo o momento.

Realizadas em grupo, as oficinas possibilitam o estreitamento de vínculos sociais e a apropriação de experiências coletivas, além das individuais. Ostronoff, Fávero e Baldin (2008, p. 78) afirmam que elas proporcionam o “poder falar de si, mas também ouvir-se falando e ouvir comentários de outros a respeito de si próprio; tecer comentários a respeito da produção do outro, e ouvi-los dos outros ao mostrar sua própria [...]”. Para as autoras, isso cria um sentimento de pertença social e de saída da solidão, concomitante à abertura para o reconhecimento da alteridade.

Por meio dessa prática, os participantes do grupo podem conhecer melhor a si mesmos e aos demais e, por outro lado, estabelecer laços e redes, num processo que facilitará as relações estabelecidas, seja nos diferentes contextos de estudo, seja na vida pessoal. De acordo com Cupertino (2008, p. 8), “a vivência grupal de situações pouco habituais favorece a coesão de grupos e a discussão de problemas comuns enfrentados no cotidiano, permitindo o suporte emocional e a articulação política”.

Assim, a oficina de criatividade foi escolhida por acreditarmos que ela seria uma ferramenta propícia para promover a permanência do estudante. No entanto, considerando o ineditismo desse tipo de intervenção no campo da afiliação, foi necessário investigar seu alcance como medida pedagógica eficiente na ampliação do campo da aprendizagem pela experiência, o que motivou a pesquisa aqui relatada.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para dar suporte às decisões metodológicas necessárias, utilizamos o que se compreende por “pesquisa-ação” no campo das ciências sociais

e por “pesquisa interventiva” em psicologia. A pesquisa-ação pode ser definida, de acordo com Thiollent (2011, p. 14), como um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com “uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo [...]”. A criação do grupo de apoio aqui descrito envolve uma investigação compartilhada entre pesquisadoras e participantes, que visa não apenas compreender, mas também transformar uma situação; no caso, a dificuldade para permanência dos estudantes na universidade.

Na psicologia, autores que se apoiam na fenomenologia afirmam que a pesquisa interventiva gera um encontro entre a construção coletiva de um conhecimento sobre circunstâncias que pedem esclarecimento e a gestão democrática dos rumos do trabalho, pois é no grupo que acontecem tomadas de decisões e sínteses interpretativas. Morato, Andrade e Schmidt (2007, p. 196) dizem que a palavra “intervenção” significa a intrusão do pesquisador no cotidiano de outros e que ela “[...] tenta nomear, mesmo que precariamente, a dupla faceta de um trabalho que, na esfera da psicologia, mas não exclusivamente, pesquisa e atua profissionalmente no atendimento de alguma demanda”. As autoras chamam atenção para o cuidado com a construção da intervenção, que deve ser democrática, resultando “[...] na gestão cooperativa dos modos de interpretar as necessidades e no esclarecimento das demandas”. (MORATO; ANDRADE; SCHMIDT, 2007, p. 196)

Em torno da temática afiliação e permanência na universidade, há uma implicação das experiências entre pesquisadores e participantes do grupo que pode fazer emergir a ressignificação das situações por parte de ambos os lados. Isso denota o aspecto sócio-político dessa modalidade, segundo Thiollent (2011).

Para a concretização da pesquisa, agregaram-se algumas técnicas de investigação social, pois, além da realização do grupo de apoio propriamente dito, incluímos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Para formar o grupo, optamos pela criação de demanda

espontânea através da divulgação da atividade com a utilização de cartazes impressos nas dependências da UFCG e virtuais em redes sociais. O limite máximo de participantes era de 15 pessoas, e, prevendo que poderia haver um número maior de interessados, criamos um formulário *on-line* com perguntas que pudessem auxiliar uma possível seleção (nome, curso, período, motivo para procurar o grupo). No total, 21 pessoas se inscreveram e 15 foram selecionadas. Três selecionados comunicaram a desistência antes do início do grupo, então outros foram chamados da lista de espera. Para selecionar os participantes, foi dada preferência a pessoas de cursos diferentes e em semestres mais iniciais.

Foram realizados seis encontros com um grupo composto por nove estudantes de diferentes cursos (Psicologia, Medicina, Filosofia e Engenharia Elétrica). Destes, três eram do gênero masculino e seis do feminino; quatro ingressaram na universidade por reserva de vagas. Todos aceitaram voluntariamente fazer parte do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.² Os outros 6 participantes, do total de 15 selecionados, não compareceram e não comunicaram a desistência com antecedência. Optamos por não convocar outros participantes da lista de espera após a realização do primeiro encontro, por entendermos que os encontros subsequentes dariam, de certo modo, continuidade às discussões anteriores. Antes de iniciar a prática das oficinas, a equipe de pesquisadoras definiu alguns temas que seriam relevantes para a permanência dos estudantes a partir dos estudos sobre afiliação³ e dos resultados de pesquisas anteriores,⁴ mas considerou que também seria importante abrir espaço para que os participantes sugerissem outros temas.

A observação participante ocorreu em cada encontro grupal, por membros da equipe do Gevu, que se revezavam na atividade a cada semana (as oficinas duraram, em média, duas horas). Concordamos com a compreensão de Lapassade (2005), que define a observação

2 A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, atendendo à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e obteve parecer favorável (CAE: 56586916.4.0000.5182).

3 Ver Coulon, 2008.

4 Ver mais informações em Carneiro (2015a, 2015b).

participante como o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com um grupo com o objetivo de desenvolver um entendimento científico daquela situação. Para registro dos dados, foi utilizado um diário de campo, ferramenta pertinente ao processo de construção da pesquisa, por ser possível nele abrigar o percurso teórico e metodológico do estudo.

A entrevista, por sua vez, foi escolhida por ser um instrumento privilegiado de produção de dados, tendo em vista que a fala pode revelar “[...] condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos [...] e transmitir, através de um porta-voz, as construções de grupos determinados”, como afirma Minayo (2014, p. 109). As entrevistas foram realizadas individualmente, após a finalização de todos os encontros, com o objetivo de compreender a ótica de cada participante acerca de todo o processo grupal. Para garantir a fidedignidade do discurso, utilizamos um gravador de áudio para registro da fala dos participantes, que, em seguida, foram transcritas. A decisão de realizar a entrevista individualmente após a conclusão da execução dos grupos teve por objetivo compreender como cada sujeito avaliou a pertinência dessa estratégia para promover a permanência dos estudantes na universidade.

Como recurso para interpretação dos dados, foi adotada a análise temática (MINAYO, 2014), que consiste na codificação, categorização, agrupamento temático e interpretação de maneira ampla, através da descoberta dos núcleos de sentido, na qual a presença ou frequência sejam significativas para o objeto analítico. Desenvolvida sob a perspectiva hermenêutico-dialética, sugerida pela mesma autora, o fundamental é articular o discurso ao contexto histórico em que foi produzido e capturar o debate presente nas diversas falas dos participantes, considerando, para isso, tanto os registros no diário de campo como nos áudios das entrevistas.

SÍNTESE INTERPRETATIVA DAS OFICINAS

A oficina de criatividade é uma metodologia de base fenomenológica que se orienta por uma perspectiva compreensiva, não explicativa. Isso

significa que o objetivo não é estabelecer as determinações que configuram certo fenômeno e seus nexos de causa e efeito, mas sim constituir as relações de sentido que uma vivência, uma situação, uma expressão ou um comportamento possam implicar. A oficina dispõe um espaço e um tempo no qual as pessoas podem voltar-se para si e para o outro, e não para o cumprimento de tarefas cotidianas que colocam as pessoas “no modo automático”, possibilitando o encontro com outros sentidos para suas experiências. Como afirma Romero (2001, p. 20), “o sentido surge como o modo que o ser humano tem de estabelecer certa ordem e alguma direção para assim situar-se num complexo de relações – aquelas que constituem sua realidade”.

O primeiro encontro teve como principais objetivos a integração entre todos os participantes, incluindo a equipe do Gevu, bem como a definição dos temas a serem abordados nos encontros seguintes. Havia certa ansiedade pelo comparecimento ou não dos participantes, visto que a pesquisa exigiria seu comprometimento e assiduidade durante seis semanas. Algumas fichas de inscrição deixaram as pesquisadoras apreensivas, pois havia expressões do tipo “estou muito desmotivado”, “sinto-me muito sozinha”, “cansaço mental”, entre outros. A presença de estudantes de cursos diversos também era algo que provocava preocupação, pois o Centro onde foram realizadas as oficinas era distante do *campus* central.

Para a definição dos temas, foram distribuídas três etiquetas, sendo uma verde, uma amarela e uma vermelha, para identificar assuntos menos e mais urgentes. Estavam expostos em uma grande cartolina, oito temas, baseados nas necessidades do público universitário encontradas em pesquisas anteriores: “importância dos vínculos e amizades”, “distância da família”, “vida financeira”, “ansiedade frente às avaliações”, “sobrecarga de atividades”, “autoestima”, “medos e ansiedade” e “relação com os professores”, deixando também um espaço em branco para sugestões dos participantes.

Os temas escolhidos foram: “medos e ansiedade”, “autoestima”, “vida financeira” e “relacionamentos interpessoais dentro e com a universidade”. Esse último foi uma sugestão dos participantes a partir da

união de outros dois sugeridos pelas pesquisadoras, a saber, “relacionamentos com os professores” e “importância dos vínculos e amizades”. Os estudantes puderam falar sobre as escolhas e, ao mesmo tempo, contar um pouco de sua vida na universidade.

Concluído o primeiro encontro, a equipe reuniu-se para planejar a oficina seguinte e discutir as impressões sobre a oficina anterior. Esse método foi seguido durante as seis semanas em que as oficinas aconteceram. Assim, não foi feito um planejamento inicial de todas as oficinas, mas sim gradual, considerando o desenvolvimento do estreitamento de vínculos entre todos os participantes e as mudanças ocorridas no próprio grupo a partir disso. Para a escolha dos recursos expressivos a serem utilizados, foram considerados fatores como: o tempo disponível para a execução, a viabilidade técnica, a variabilidade (não repetir o mesmo recurso) e o conhecimento prévio sobre a temática. As oficinas eram planejadas seguindo três etapas: o aquecimento para o tema, o desenvolvimento central e o fechamento. (SCHMIDT; OSTRONOFF, 1999) Pensando em facilitar a compreensão do leitor acerca de como os temas posteriores foram abordados, construiu-se o quadro a seguir. Cabe destacar que a prática da oficina nunca é uma reprodução de seu planejamento, pois se considera sempre o movimento do grupo e a abertura para o imprevisível.

Quadro 1 – Temas e respectivos planejamentos das oficinas de criatividade

Tema	Planejamento
Medos e ansiedade	Aquecimento: definição de medo e ansiedade; fantasia dirigida para facilitar o contato com medos e ansiedades de cada um. Desenvolvimento: uso da argila para dar forma aos medos e ansiedades visualizados. Fechamento: cartão em que pudessem escrever algo que sintetizasse o encontro.

Autoestima	<p>Aquecimento: caminhar pela sala e observar uma exposição com impressões de pinturas, fotos e poemas relativos ao autorretrato e também alguns espelhos.</p> <p>Desenvolvimento: desenho de si mesmo com nomeação da obra.</p> <p>Fechamento: fixar os desenhos na parede e definir coletivamente um título para a exposição.</p>
Vida financeira	<p>Aquecimento: exibição de um vídeo bem humorado sobre as dificuldades financeiras dos estudantes universitários.</p> <p>Desenvolvimento: participação num jogo de tabuleiro contendo despesas comuns, com objetivo de chegar até o fim do jogo com uma quantia de dinheiro fictício distribuído para todos. Durante o jogo, era discutido como a relação com dinheiro pode interferir na permanência.</p> <p>Fechamento: reflexão sobre valor e dinheiro.</p>
Relacionamentos na e com a universidade	<p>Aquecimento: relato por escrito de situações nas quais as relações favoreceram e dificultaram a permanência.</p> <p>Desenvolvimento: divisão em dois grupos, a partir dos quais os participantes dramatizaram cenas do cotidiano descritos nos relatos dos outros participantes.</p> <p>Fechamento: através do novelo de linha, refletir sobre o significado da palavra “rede” e como eles podem contribuir para uma construção de rede de vínculos.</p>
Retrospectiva	<p>Aquecimento: observar fotos das oficinas anteriores e escolher algumas que trouxessem lembranças importantes.</p> <p>Desenvolvimento: foram disponibilizados papel, lápis coloridos, giz de cera, tesoura, cola e massa de modelar. Solicitamos que representassem o significado da participação deles nas oficinas com os recursos que quisessem.</p> <p>Fechamento: construção de um mural coletivo que sintetizasse a participação de todos nos seis encontros.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Por limitações de espaço, não iremos relatar de forma pormenorizada cada oficina, dando ênfase aqui a uma interpretação possível dos acontecimentos. Cabe destacar que a interpretação do que ocorreu nas oficinas não foi realizada em um momento em separado, exclusivamente, pois esteve presente em todo o processo da pesquisa. Sobre isso,

apoiamo-nos em Laplantine (2004, p. 30), quando o autor faz referência à transformação do olhar em escrita: “é a percepção, ou melhor, o olhar que desencadeia o processo de descrição, mas esta última consiste menos em transcrever e mais em construir”. Descrever não é a busca por uma cópia fiel da realidade, como diz Laplantine (2004, p. 105): “a descrição é um ato, não da ordem da reprografia, mas do sentir, sempre singular, que nós elaboramos em presença daquilo que nós percebemos”. Contudo, o autor adverte: “Mas não se trata de forma alguma de estabelecer um inventário exaustivo – ver tudo é impossível e tudo dizer é absurdo – mas antes, a partir de fatos concretos estabelecer relações”. (LAPLANTINE, 2004, p. 52) Assim, foi estabelecendo relações entre as impressões das pesquisadoras e a narrativa dos participantes que os dados foram interpretados, como apresentamos a seguir. Esclarecemos que as expressões em itálico referem-se às categorias definidas a partir tanto da literatura como dos dados produzidos.

O medo de deixar de ser estudante é um conteúdo que atravessa todas as oficinas, e a ansiedade relacionada a essa possibilidade parece ser uma constante na vida deles. Há alguns marcadores que denotam essa vivência com mais clareza, como a preocupação mais imediata com o futuro dentro do curso escolhido, ou seja, se conseguirão cumprir com as exigências acadêmicas do momento, bem como se conseguirão se inserir no mundo do trabalho após a formação. Eles sabem que, para permanecer e concluir a graduação com sucesso, precisam prosseguir no curso e, para isso, precisam manejar as consequências de eventuais reprovações em componentes curriculares. Embora os estudantes pareçam estar afiliados institucional e intelectualmente, há sempre um temor de que algo poderá mudar e abalar o *status* de “estudante profissional” (COULON, 2008, p. 36), o que corrobora com a afirmação de Coulon (2008) de que a afiliação estará sempre recomeçando e necessitando de confirmação. Apesar dos problemas cotidianos imediatos ocuparem os estudantes sobre como atravessar a universidade, eles estão sempre olhando para o futuro, para o tempo em que não serão mais estudantes e terão que escolher o que fazer. Ao tocarem nisso, a emoção

tomou conta dos que não desejavam de forma alguma retornar a residir em suas cidades de origem e na casa de seus pais. Algumas falas expressam o temor e, ao mesmo tempo, a tristeza caso isso se concretize, pois eles não se reconhecem mais vivendo em seus lugares de origem, consideram que construíram outra identidade após a vida na universidade, sentindo-se mais autênticos e próximos daquilo que acreditam ser.

Por outro lado, apesar da vivência na universidade ter propiciado a construção de uma identidade mais genuína, ela também provoca *experiências de frustração e desmotivação* a partir de idealizações, algumas delas advindas da cultura leiga, de quando o estudante ainda não era universitário. Todos eles relatam que o curso, por exemplo, não era nada daquilo que esperavam, revelando um quase completo desconhecimento anterior sobre ele, o que também já foi tema de pesquisas anteriores. (CARNEIRO, 2013) A estudante de Engenharia Elétrica afirma que é comum os colegas dizerem que o graduado não sai da universidade sentindo-se engenheiro eletricitista; sempre há uma sensação de insegurança e incompletude, algo que é também afirmado pelos participantes dos outros cursos. De modo geral, os participantes sentem-se desmotivados para estudar diante da sobrecarga de conteúdos e atividades que lhe são atribuídas. São tantas tarefas para cumprir que não conseguem se dedicar àquilo que gostariam de estudar com maior profundidade ou por prazer. Não há tempo hábil para estudarem tudo o que os professores solicitam e ainda aquilo que gostariam. Têm a sensação de que os semestres avançam e que eles estão agindo automaticamente, sem autonomia para decidir os rumos de sua formação. Uma estudante de Psicologia afirmou que não se sentia insegura em relação ao cumprimento das exigências acadêmicas, mas que o excesso a fazia esquecer dos motivos pelos quais escolheu Psicologia; não havia mais “paixão”.

A universidade exige o manejo de fatores muito além do ensino e aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos, pois, paralelo a isso, há toda uma vida acontecendo que precisa ser cuidada e que atravessa o cotidiano acadêmico. “*Estudar custa caro*”, como diz um dos participantes, não se referindo apenas ao dinheiro propriamente dito, mas a tudo

que precisa abrir mão em nome da permanência na universidade. Sobre o investimento financeiro, os estudantes manejam aquilo que envolve a compra ou não dos materiais exigidos, como, por exemplo, as fotocópias. Muito raramente os estudantes compram livros. Eles procuram os materiais em formato digital para economizar e, quando acham que o documento vale ser lido, eles pagam para imprimi-lo. Ou seja, aquilo que tem menos valor acadêmico na sua ótica não merece investimento financeiro. São também bastante seletivos quanto à participação em eventos científicos. De modo geral, esses eventos custam caro e, muitas vezes, eles não conseguem participar. Uma estratégia possível é cadastrar-se como monitor voluntário no evento, ou seja, trabalhar para poder participar, mas nem sempre têm sucesso nessa seleção, que costuma ser bem criteriosa, levando em consideração também a produção acadêmica dos estudantes.

Ainda com relação ao aspecto financeiro, os estudantes falam sobre conciliar a vida universitária com algum emprego no mundo do trabalho e são categóricos ao afirmar que essa estratégia é praticamente impossível. Os que já tiveram a experiência não conseguiam dedicar tempo aos estudos para além da sala de aula e nem participar de outras atividades, como encontros para trabalhos em grupo, pesquisa e extensão. Uma estudante de Psicologia afirmou que um professor chegou a lhe dizer: “*Você trabalha e só estuda nas horas vagas*”, algo que ela concordou. Todos os que fizeram essa tentativa pediram demissão dos empregos para continuar na universidade, o que dificultou muito a sua sustentabilidade. É consenso entre eles que há *necessidade de dedicação integral* para a universidade. Os estudantes que recebem apoio financeiro dos pais e os que recebem auxílio da universidade concordam que seria inviável trabalhar e estudar concomitantemente, considerando a rotina dos cursos que escolheram.

A universidade tomada como um mundo social é organizada através da interação e negociação de seus atores, ou seja, as regras institucionais podem ser modificadas ou mantidas a partir da interação entre os membros da instituição (STRAUSS, 2001) e, nesse ponto, encontra-se parte

dos maiores desafios dos estudantes para permanecer: *lidar com diferentes tipos de interação*. Eles apontam três focos centrais: dificuldades em lidar com certos estilos pedagógicos dos professores, a necessidade de suportar a competitividade e falta de solidariedade dos colegas e o sentimento de impotência quando se deparam com servidores técnico-administrativos que parecem mais dificultar do que facilitar a vida do estudante.

O tema “relacionamentos” é transversal a qualquer assunto abordado nas oficinas, mas, quando alguém fala da relação com os professores e/ou com os colegas, cria-se um clima de coesão grupal, no qual todos têm alguma história para contar. São várias as situações em que os estudantes sentiram-se constrangidos pelos professores. Por exemplo, quando estes expõem publicamente que duvidam da capacidade deles em acompanhar o conteúdo. Muitas vezes, diante das dificuldades de relacionamento com os professores, os estudantes buscam suporte nos colegas, mas nem sempre obtêm êxito. Todos vivenciaram a competitividade e a falta de solidariedade, especialmente no que toca ao compartilhamento de informações que poderiam ser de grande ajuda. No curso de Engenharia Elétrica, por exemplo, há um material conhecido pelos estudantes como “leite”, que é um compilado com várias avaliações. Esse material não é compartilhado com facilidade; quando uma pessoa tem acesso, normalmente, esconde das demais. De modo semelhante, a estudante de Medicina falou sobre “o ouro da bioquímica”, um material que contém o registro das aulas da matéria e que também não é fácil de conseguir. Todos comentam sobre os colegas guardarem para si informações sobre eventos científicos, seleção para participação em projetos de pesquisa, monitoria e extensão, tenham eles bolsas ou não, e sobre textos que poderiam ser úteis para os componentes curriculares.

Porém, a vida universitária também é tempo de bons encontros. Quando se sentem percebidos na sua singularidade e quando experimentam empatia por parte do outro, tanto professores como colegas, sentem-se menos desamparados e motivados para permanecer na universidade. A palavra “empatia” foi bastante utilizada como neces-

sário para as boas relações. Em termos institucionais, a universidade é omissa no que se refere às necessidades dos estudantes, não se interessando sobre o bem estar subjetivo das pessoas, mesmo em cursos que envolvem diretamente o cuidado com o outro, como Psicologia e Medicina. Para esses estudantes, muitas vezes, a própria universidade promove o sofrimento psíquico por naturalizar os processos de competição.

Uma via possível para promover a permanência

Na última oficina e nas entrevistas que aconteceram após a conclusão da realização dos grupos, os participantes puderam avaliar a experiência e como essa prática repercutiu na sua vida acadêmica. Algo amplamente compartilhado foi a compreensão de que as dificuldades não são restritas a grupos ou cursos específicos, gerando um sentimento de “saída da solidão”, como já apontado por Ostronoff, Fávero e Baldin (2008, p. 78). A estudante de Engenharia Elétrica, por exemplo, afirma que seu curso é muito conhecido por gerar sofrimento nos estudantes, mas a vivência nas oficinas a fez perceber que isso não é algo exclusivo, embora os tipos de dificuldade sejam variáveis de acordo com a cultura estudantil de cada curso. Isso a fez pensar que a escolha por outro curso, algo que já havia cogitado, não vai sanar as dificuldades que são próprias da rotina acadêmica. A participação nas oficinas possibilitou a ampliação do entendimento do que significa ser estudante universitário através do reconhecimento da alteridade.

As oficinas também se constituíram um espaço diferenciado da rotina da academia, no qual os estudantes não se sentiam cobrados e não precisavam exibir e pôr à prova seus conhecimentos, ou seja, um lugar em que podiam confiar, em que o tempo era outro: o tempo de descontinuar a repetição do dia a dia e permitir-se enxergar o familiar por outra ótica. O encontro com o inesperado aconteceu em vários momentos, seja nas produções individuais, no contato com as produções do outro e na própria forma de funcionamento das oficinas, de abertura ao movimento do grupo, sem uma definição pré-estabelecida de objetivos a serem alcançados. O sentimento de não se sentir cobrado

para exibir alguma habilidade provocou nos participantes um bem-estar subjetivo, como se naquele tempo/espaço eles pudessem experimentar, por uma via afetiva, sensações que os levaram a refletir sobre sua trajetória passada e futura, encadeando sentidos e permitindo uma reorganização de itinerários.

Além disso, segundo os participantes, as vivências nas oficinas repercutiram também de forma objetiva na vida universitária, como nos exemplos a seguir. Três participantes relataram que se sentiam inseguros e incapazes de participar de algo que fosse além da sala de aula. A solicitação deles para participar da pesquisa exigiu coragem e iniciativa, e, com o decorrer dos encontros, eles afirmaram que se motivaram para se submeter à seleção para outras atividades acadêmicas, obtendo resultados positivos. Outra participante, a partir da oficina sobre medos e ansiedade, conseguiu organizar melhor o seu tempo para estudar matérias de seu interesse, além daquelas exigidas pelos professores. A estudante que afirmou, em uma das oficinas, não saber mais porque estava cursando Psicologia, quando antes era apaixonada pelo curso, encontrou nas reuniões do grupo outro sentido para sua graduação. O estudante de Filosofia solicitou a ajuda da equipe do Gevu para auxiliá-lo a se organizar diante de uma suposta ameaça de encerramento do referido curso na UFCG, o que é sustentado por Cupertino (2008), quando afirma que a oficina propicia não apenas suporte emocional, mas também articulação política.

Outro acontecimento interessante foi o estreitamento de vínculos entre os participantes. Ao se conhecerem melhor no decorrer dos grupos, alguns descobriram que moravam no mesmo condomínio, trocando números de telefones, e os que cursavam o mesmo curso passaram a se reconhecer no dia a dia universitário. Dois participantes que se conheceram no grupo e recebiam auxílio residência passaram a morar juntos após a universidade fechar uma das residências universitárias. A participação nos grupos parece ter auxiliado no desenvolvimento da socialização e do sentimento de pertença à categoria de estudante, ou seja, a tornarem-se membros, conceito tão caro à teoria da afiliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após alguns anos de envolvimento com a investigação em torno da afiliação estudantil, a decisão de realizar uma pesquisa interventiva foi mobilizada pela necessidade de compreender a temática por outros ângulos, bem como pela vontade de provocar transformações nos estudantes que temem não conseguir permanecer na universidade. Concordamos com Coulon (2008) quando ele afirma que a maior dificuldade não é entrar na universidade, mas sim nela continuar. O autor desenvolve seus estudos impulsionado pela pretensão de compreender “[...] como se fracassa, quais são os mecanismos e as conexões internas desse processo de seleção e classificação social que distingue aqueles que permanecerão estudantes daqueles que serão excluídos”. (COULON, 2008, p. 31) Para ter sucesso na graduação, é preciso ser reconhecido como socialmente competente, ou seja, é preciso “tornar-se membro”, demonstrando domínio da linguagem natural do grupo e sendo capaz de mostrar que possui as competências necessárias para ser percebido como estudante. Porém, Coulon (2008, p. 43) alerta para o fato de que a aquisição dos métodos de determinada cultura nunca é completa, “[...] porque a cultura da comunidade nativa é movente e cumulativa. Ela ainda é menos completa na medida em que o próprio debutante participa [...] de sua transformação e elaboração”. Assim, tornar-se membro e afiliado à universidade é um processo que não cessa; sempre haverá novas exigências que colocarão o estudante à prova. Foi pensando nos sujeitos que sentem constantemente ameaçado esse *status* de estudante, mesmo após terem ultrapassado o primeiro ano da universidade, quando é mais comum o abandono, que decidimos oferecer um tempo e espaço em que eles pudessem elaborar suas experiências de ser estudantes.

A escolha pela oficina de criatividade foi por acreditar no potencial desse método para focalizar o processo de transformação dos participantes através da reorganização da experiência, a partir do contato com modos de expressão que acontecem de maneira pré-reflexiva ou por caminhos diversos daquele lógico e racional, privilegiado no am-

biente acadêmico. Através do uso de recursos expressivos sem a pretensão de “criar arte”, foi possível explorar as percepções de mundo dos estudantes sobre a vida universitária, gerar abertura para a compreensão dos elementos que tornam a permanência na universidade algo tão difícil e, assim, possibilitar a construção de outros sentidos, capazes de nortear novos direcionamentos.

A partilha do comum, o contato com o diferente, o reconhecimento da alteridade e o encontro com o inesperado são aspectos que permearam as oficinas, permitindo uma retrospectiva e a ressignificação de situações vivenciadas, bem como replanejamento do futuro. Consideramos que, através das oficinas, os estudantes puderam experienciar e discutir diferentes facetas sobre as dificuldades da vida universitária que ameaçam a afiliação e, através disso, romper com estados de isolamento, estreitando laços sociais e descobrindo outros sentidos que fortaleceram a sua permanência no ensino superior.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, V. T. *De estudante de psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura profissional na perspectiva do interacionismo simbólico*. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CARNEIRO, V. T. et al. Contribuições da assistência estudantil para afiliação à universidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2015a. v. 1.

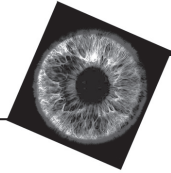
CARNEIRO, V. T. et al. Permanecer na universidade: afiliação intelectual e institucional de estudantes de origem popular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, v. 1, 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2015b.

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

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- CUPERTINO, C. M. B. Oficinas de Criatividade: uma introdução. In: CUPERTINO, C. M. B. (Org.). *Espaços de criação em psicologia: oficinas na prática*. São Paulo: Annablume, 2008.
- LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- LAPLANTINE, F. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORATO, H. T. P.; ANDRADE, A. N. de; SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa interventiva em instituição: etnografia, cartografia e genealogia. In: RODRIGUES, M. M. P.; MENANDRO, P. R. M. (Org.). *Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em psicologia*. Vitória: Editora GM, 2007. v. 1, p. 193-206.
- OSTRONOFF, V. H.; FÁVERO, C. B.; BALDIN, P. D. Uma experiência de supervisão em Oficinas de Criatividade. In: CUPERTINO, C. M. B. (Org.). *Espaços de criação em psicologia: oficinas na prática*. São Paulo: Annablume, 2008. p. 77-94.
- ROMERO, E. *O inquilino do imaginário: formas de alienação e psicopatologia*. São Paulo: Lemos, 2001.
- SCHMIDT, M. L. S.; OSTRONOFF, V. L. Oficinas de Criatividade: elementos para a explicitação de propostas teórico-práticas. In: MORATO, H. T. P. (Org.). *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- STRAUSS, A. L. *Professions, works and careers*. New Brunswick, N.J.: transaction Publishers, 2001.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERTENCIMENTOS E IDENTIDADES
ENTRE UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS:
uma perspectiva intercultural da
psicologia na educação superior



SUELI BARROS DA RESSURREIÇÃO
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

O presente capítulo apresenta o recorte dos principais pontos extraídos de uma tese de doutorado intitulada *Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica*, concluída no ano de 2015, cujo interesse de pesquisa consistia em compreender como estudantes indígenas significam suas histórias de rupturas-transições no seu desenvolvimento psicossocial, a partir do acesso e ao longo da permanência na universidade. A presença dos indígenas na universidade deve-se ao resultado da luta política dessa população, que almeja níveis cada vez mais elevados de educação como estratégia para obter melhores condições de vida e maior autonomia. Ao mesmo tempo, a política de ações afirmativas nas universidades brasileiras ainda não superou o multiculturalismo conservador ou liberal, aquele de caráter integracionista, e não se mostra consistente na problematização das diferenças e estereótipos na vida acadêmica. Isso reforça a marginali-

zação dos cotistas, o silenciamento de suas identidades, conduzindo a versões etnocêntricas e segregadoras. É nessa ambivalente situação que a interculturalidade se insere na educação indígena, desconstruindo a essencialização das identidades e buscando levar para o espaço acadêmico a história e os saberes dos povos indígenas, de modo a garantir o respeito às diferenças e problematizá-los em diálogo com a história de outros povos e saberes científicos.

Entretanto, um dos maiores desafios que pode se tornar comum aos estudantes indígenas é o confronto entre os conhecimentos tradicionais ou locais e os conhecimentos científicos socializados no espaço acadêmico. No entorno desse confronto, estão situados: os estigmas, crenças e preconceitos atribuídos aos povos indígenas pelo senso comum; o epistemicídio ou o racismo acadêmico (SANTOS, 2007), que anula ou torna invisíveis os conhecimentos ou tradições de grupos historicamente marginalizados; e a busca por afirmação e pertencimento como membro da comunidade acadêmica, sem abrir mão do pertencimento étnico.

As primeiras pesquisas com foco em universitários indígenas datam de 2005, iniciadas na Universidade de Brasília (UnB), sobre cursos de licenciatura. Entretanto, apenas a partir do ano de 2010, a quantidade de produções, até então considerada incipiente, aumentou e conseguiu acompanhar os debates públicos sobre o acesso diferenciado do segmento indígena nas universidades. Os pesquisadores Reis e Gaivizzo (2013) analisaram dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação entre 2001-2012, disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). De modo geral, as produções sobre a temática mostram que as políticas de ações afirmativas para indígenas nas universidades produziram efeitos contraditórios: por um lado, criaram mecanismos de enfrentamento das desigualdades sociais e, por outro, essa política não provocou mudanças significativas no modelo hegemônico das Instituições de Ensino Superior (IES). Os autores concluem que, embora esses estudos apontem os avanços e limites da política, não explicitam os caminhos possíveis que

as instituições devem percorrer para o atendimento do direito cultural diferenciado desses povos e nem têm, como *locus* de análise, os países da América Latina que, nas últimas décadas, buscam novos modelos para atender à demanda de grupos étnicos no meio acadêmico.

A partir dessas leituras, observamos que há um número relativamente pequeno de estudos que tematizam a etnicidade e questões psicossociais envolvidas no acesso e na permanência de estudantes indígenas nesse nível de formação. No campo da psicologia do desenvolvimento e da psicologia com foco na educação superior, poucos estudos exploram temas como identidades e pertencimentos de jovens nesse nível de ensino. Na ocasião da pesquisa, foi possível observar que os estudos psicológicos sobre juventude se reduzem ao jovem de classe média urbana ou jovem em situação de risco e/ou violência, sendo poucas as investigações voltadas para a pluralidade de outros segmentos, como o jovem de origem rural, negros, indígenas, entre outros. Estudos sobre estado da arte nesse campo apresentavam média anual de 6,8% da produção científica em psicologia escolar e educação superior, 4,6% em teses e dissertações e 2,2% em artigos e periódicos (MARINHO-ARAÚJO; BISINOTO, 2011), o que ainda era muito pouco diante do volume de questões a enfrentar nessa área da pesquisa em ciências humanas.

Percebemos como evidente a necessidade de ampliar os estudos na área da psicologia do desenvolvimento e da educação que contemplem o jovem adulto que inicia seus estudos superiores. O foco nessa temática pode contribuir para o avanço nas pesquisas sobre as desigualdades de direitos entre jovens que vivenciam, no seu cotidiano, situações estressoras relacionadas à origem social e/ou étnica. Entre esses, destacamos os indígenas que ingressam na educação superior através do sistema de cotas em universidades públicas. A compreensão da subjetividade desses sujeitos requer uma escuta sobre os significados atribuídos à experiência de construção de pertencimentos e sobre os processos identitários envolvidos.

Nessa perspectiva, pensamos que a adoção de políticas de cotas nas universidades, enquanto política pública, colabora para a reconfiguração

identitária e para o reconhecimento de direitos e diferenças entre grupos étnicos. Por essa razão, o cruzamento entre os pertencimentos étnico e acadêmico ocupa espaço fundamental no ambiente universitário, uma vez entendido como fronteira interétnica ou intercultural que enseja novas configurações identitárias nos estudantes indígenas. Entendemos que as identidades culturais são construídas nas fronteiras, formadas e simbolicamente definidas pelos grupos de pertencimento, por meio de interações que os sujeitos estabelecem entre seus recursos materiais e simbólicos e as trocas estabelecidas entre os membros. Fundamentadas nessas suposições, delimitamos o objetivo geral da pesquisa: compreender os significados atribuídos por jovens indígenas às histórias de rupturas e transições no seu desenvolvimento psicossocial desde o acesso à universidade e ao longo de sua permanência na instituição.

CORPUS TEÓRICO-METODOLÓGICO

A fim de atingir esse propósito, fundamentamos a pesquisa em dois *corpora* teórico-metodológicos: a etnometodologia e a psicologia cultural do desenvolvimento – convergentes em vários pontos, inclusive no que diz respeito à utilização de técnicas de produção de dados e procedimentos de análise e interpretação. Buscando coerência entre a natureza do problema e as lentes teóricas escolhidas, optamos pela pesquisa qualitativa de tipo etnográfico, comumente utilizada pela etnometodologia para o desenvolvimento de investigações empíricas. A etnometodologia é centrada na compreensão das reflexões e estratégias construídas pelos atores sociais para enfrentar e modificar as experiências do cotidiano: os etnométodos. (LAPASSADE, 2005)

O foco de nossa pesquisa era compreender os signos e etnométodos que emergiam das tensões e ambivalências enfrentadas pelos jovens durante a experiência de se tornarem estudantes universitários. Assim, destacamos o pertencimento acadêmico e étnico como duas das categoriais centrais para analisar o desenvolvimento psicossocial de jovens indígenas na universidade, e essa tarefa nos levou a olhar, como

pesquisadoras, para a cultura universitária e para a própria cultura desses sujeitos.

O pertencimento acadêmico consiste nas experiências, percursos, afiliações e relações que o estudante estabelece com sua formação universitária no seu processo de tornar-se estudante. (COULON, 2008) Neste estudo, destacamos os signos, etnométodos, valores e habilidades que emergem das narrativas dos jovens estudantes sobre sua história de transição do ensino básico para a educação superior, condições materiais e afetivas de permanência e as experiências de interculturalidade.

O pertencimento étnico seria a maneira como o estudante interage com sua comunidade de origem e seu reconhecimento no grupo, ou seja, a forma como categoriza a si próprio e a outros significativos em relação à sua etnia. (BARTH, 2011) A partir de Zittoun (2012), consideramos também como indicador desse pertencimento a forma como o discente usa e qualifica os símbolos culturais para afirmar e comunicar sua identidade étnica e o reconhecimento de seus direitos entre os acadêmicos. Nas entrevistas, identificamos esse pertencimento através dos relatos de vínculos com o grupo étnico, militância em movimentos indígenas, maneira de pensar a realidade, afirmação identitária e uso de recursos simbólicos, como adereços, rituais, artes e costumes indígenas. Ressaltamos, como afirma Barth (2011), que os símbolos culturais são apenas sinalizadores, e não determinantes de identidades ou enraizamento étnico, já que, nas fronteiras culturais, as expressões e símbolos são ressignificados pelos indivíduos e adquirem novas configurações. Nessas fronteiras, emerge o cidadão no sentido intercultural (GARCÍA CANCLINI, 2009) e, neste estudo, trabalhamos para identificar a forma como o estudante se apropria dos bens culturais da universidade e como os reutiliza para revelar desigualdades e reivindicar direitos.

Feitas essas considerações sobre o método e as categorias teóricas, é relevante apresentar algumas convergências com a pesquisa em psicologia cultural do desenvolvimento de orientação semiótica. A perspectiva polifônica da construção do objeto social da pesquisa que utiliza técnicas etnográficas é também assinalada, de certo modo, na psico-

logia cultural do desenvolvimento: primeiro, ao se apoiar no conceito de *self*, construção de si a partir da relação com os outros sociais, em determinados contextos e na coexistência de vários interlocutores; segundo, porque elege como uma de suas categorias analíticas principais a construção de significados, ou seja, a compreensão do sujeito sobre sua realidade, expressa no discurso narrativo.

Valsiner (2012), com base no princípio de que o desenvolvimento psicológico humano é uma construção pessoal e culturalmente orientada, propõe uma metodologia qualitativa, sistêmica e idiográfica para as pesquisas com base na psicologia cultural do desenvolvimento, considerando a interdependência e, ao mesmo tempo, a distinção entre sujeito e cultura. Ao investigar o processo, e não os resultados e/ou variáveis do desenvolvimento humano, recorre a métodos qualitativos para estudo dos seus veículos organizadores: os signos. O autor concebe a metodologia como processo de construção do conhecimento científico, cuja dinâmica é sistêmica por apresentar como questão central o funcionamento das estruturas dinâmicas hierárquicas, dentro do tempo irreversível no qual ocorrem as tensões, transições e a novidade. A novidade é a chave, pois os sistemas abertos geram novas formas. E, por fim, é uma metodologia com abordagem idiográfica, pois tem como estratégia compreender o acontecimento particular e descobrir diferentes maneiras de traduzir características generalizadas e universais para contextos singulares da existência humana.

Embasadas nesse *corpus* teórico-metodológico, recorreremos a múltiplos métodos para produzir os dados: análise documental, entrevista semiestruturada, observação participante e entrevista episódica. (FLICK, 2008) As informações colhidas sobre o histórico da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *locus* da pesquisa, permitiram descrever e entender o contexto em que ocorre a construção dos pertencimentos e identidades dos jovens universitários indígenas. Na análise dos casos únicos, identificamos núcleos temáticos centrados nas ambivalências e signos, emergentes das narrativas sobre trajetórias e posicionamentos identitários, e, após as interpretações, generalizamos os resultados, sempre atentas

para preservar as singularidades de cada jovem, sem perder de vista os princípios que regem o desenvolvimento humano.

Tomando como base o próprio tema desta investigação, os participantes já possuíam algumas características predefinidas, cabendo inicialmente um estudo piloto para delimitar critérios mais precisos de seleção. A escolha foi realizada a partir da acessibilidade, e os critérios de seleção previamente estabelecidos no projeto foram: estudantes autodeclarados indígenas, na faixa etária de 18 e 29 anos, de ambos os sexos, matriculados a partir do segundo ano de curso em diferentes áreas do conhecimento, aprovados no sistema de cotas racial e social, no *campus* I da UNEB. Após realizar pesquisa documental nas coordenações acadêmicas para traçar o perfil dos estudantes, selecionamos os participantes a partir do acesso às pastas individuais e das informações ali obtidas.

Os procedimentos propostos nesta investigação foram realizados com o consentimento livre e esclarecido dos participantes e das instituições envolvidas e seguindo as diretrizes para pesquisas que envolvem seres humanos, com base na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), n.º 169, de 10 outubro de 1996, e na do Conselho Federal de Psicologia (CFP), n.º 016/2000, de 20 de dezembro de 2000. O projeto de tese foi inscrito e avaliado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UNEB, segundo Parecer n.º 338.065/2013, com o título provisório de “Estudantes universitários indígenas: histórias de rupturas e transições”.

ESTUDANTES E SUAS HISTÓRIAS: IDENTIDADES E PERTENCIMENTOS

As entrevistas foram realizadas no período entre maio de 2013 e junho de 2014. Os participantes foram oito estudantes indígenas, com idade entre 18 e 29 anos, todos solteiros, quatro do sexo feminino e quatro do masculino; cinco só estudavam, dois estagiavam e uma era bolsista de iniciação científica. Os estudantes estavam distribuídos nos seguintes

cursos: dois de Engenharia de Produção, um de Sistema de Informação, um de Medicina, dois de Fisioterapia, uma de Direito e uma de Psicologia. Em relação às etnias, os estudantes se autodeclararam: três da etnia Tuxá (Rodelas), duas da etnia Kiriri (Banzaê), um da etnia Pataxó (Coroa Vermelha), um da etnia Kaimbé (Banzaê) e um da etnia Atikum (Quixabá), todas na Bahia.

Aqui, os estudantes são apresentados conforme o seu pseudônimo e seu signo identitário predominante: Pureza, Maria, Umã Gama, Maturidade, Ranny, Caboclo Maribondo, Billy e Abraão. Os casos foram agrupados segundo as categorias analíticas elaboradas após a interpretação dos signos que conferiram interdependência entre rupturas-transições, pertencimentos socioculturais e posicionamentos identitários.

As cotas como signo de visibilidade e reconhecimento

Ao pesquisarmos a trajetória de acesso à universidade, identificamos um signo inibidor comum a todos os participantes: a falta de autoconfiança em ser aprovado para cursar universidades públicas. Observamos que esse signo pode ser consequência da precária experiência desses sujeitos na educação básica, que não lhes fornece as condições principais de preparação e reconhecimento que os faria transitar com mais segurança para a nova posição de estudantes universitários. De forma geral, a rede pública de ensino não oferece nem essa necessária segurança, nem aprendizagem das disciplinas básicas, como português e matemática. Além disso, não fornece informações e incentivo para que os alunos prosigam seus estudos, sendo que os professores, de modo geral, não foram percebidos como referências para apoiar suas aspirações profissionais. Em síntese, nas palavras do estudante Umã Gama: *“A escola pública tem dificuldades para trabalhar os conhecimentos”*.

No entanto, a afinidade e o interesse pelos estudos constituíram posicionamentos identitários comuns a todos, na medida em que, na falta dessas aspirações, não buscariam as alternativas de acesso à educação superior disponíveis, a exemplo do sistema de reserva de cotas para indígenas. Esse sistema abre oportunidade para os jovens

indígenas prosseguirem nos seus estudos, em busca da realização de seus sonhos, rompendo com o histórico de invisibilidade e exclusão, sejam eles aldeados ou não aldeados. As cotas funcionam “*quebrando paradigmas*”, como afirma a estudante Maturidade. Alguns desconheciam as regras para reservas de vagas, outros tomaram conhecimento através das redes sociais e dos primeiros indígenas universitários que ingressaram por esse sistema. Até aqui, os aspectos apresentados não revelam diferenças em relação aos estudos feitos com outros cotistas não indígenas e oriundos de escolas públicas de baixa qualidade. As cotas sociais e raciais nas universidades se revelam como forma de reparação social, ao criar condições propícias para que jovens de segmentos populares e de grupos étnico minoritários ingressem nas universidades públicas, concorrendo de forma justa com aqueles de origem privilegiada. A estudante Ranny se sente, assim, a “vitoriosa” e a “guerreira”, pois poucos indígenas têm essa oportunidade; Maria e Umã Gama descobrem que essa é a grande oportunidade e investem na preparação para o vestibular; já Abraão não quer ser tratado como “especial” por ser cotista, já que enfrentou uma disputa justa e acirrada para ser aprovado na universidade.

O que se mostra específico nesses jovens em relação às cotas na UNEB é que não basta apenas se autodeclararem como indígenas no questionário de inscrição para o vestibular. Ao serem aprovados, eles precisam, nas palavras de Barth (2011), construir categorias para si mesmos e para os outros, para se autorreconhecerem e serem reconhecidos pela comunidade universitária. No ato da matrícula, devem, obrigatoriamente, apresentar a Declaração de Pertencimento Étnico, momento considerado de tensão ou ruptura, principalmente para aqueles que se encontram afastados de suas comunidades, porque precisam recorrer às associações, aos líderes e à Fundação Nacional do Índio (Funai), o que torna inevitável o contato com o cacique e a consciência de suas origens étnicas. Essa necessidade, apenas aparentemente burocrática, será ocasião para que os jovens estabeleçam conexão com as comunidades indígenas e lancem um olhar para si mesmos. De acor-

do com as estudantes Maria e Ranny, as cotas levam para o interior da universidade o nome das etnias, ou seja, as identidades coletivas de cada estudante. Maria afirma ter trocado o curso de Turismo pelo de Direito porque a formação de advogada lhe permitirá maior pragmatismo e a profundidade necessária para ajudar sua comunidade. Essa escolha, influenciada por sua avó indígena, que “levou para ela a comunidade étnica”, deu relevo ao fato de que, “*embora eu seja indiodescendente e não aldeada, é como se fosse [a comunidade indígena] parte de mim mesma*”. A experiência de Maria permite compreender como o acesso e a escolha do curso são permeados por afetos familiares e pela influência do vínculo comunitário.

Os cotistas indígenas que participaram desta pesquisa carregavam consigo o medo da discriminação e de sofrer preconceito. Esse sentimento os conduziu a traçar diferentes trajetórias ao serem acolhidos na universidade. Há, pois, duas palavras que podem ser consideradas como signos de tensões e mudanças no campo dos sentimentos e das identidades desses jovens: “indígena” e “indiodescendente”. São orientadas por signos mais generalizados, como os estereótipos, os preconceitos e o próprio sistema seletivo das cotas. Ao chegar à universidade, esses estudantes são questionados com desconfiança e ironia: “Você é indígena?!”. As pessoas procuram um traço físico, a pele, o cabelo, o fenótipo definido que os identifiquem conforme denomina o senso comum. Eles sofrem um tipo de racismo às avessas. Enquanto o racismo contra os negros ocorre numa atitude de aversão ao fenótipo da “raça negra”, o racismo contra os indígenas se expressa contra a ausência do fenótipo típico da “raça amarela” naquele que se declara como tal.

No meio dessas ambivalências, as transições dos estudantes Billy e Abraão na universidade são guiadas por posicionamentos identitários ocultos, pois eles preferem não se revelar como cotistas e, principalmente, como indígenas. Evitam assim as tensões decorrentes da ausência eventual do fenótipo e da condição de ser cotista, temendo sofrer discriminação e preconceito racial. Entendemos que essa é a forma como esses estudantes se organizam etnicamente para interagir no

espaço universitário. O fato de ocultarem sua condição de cotista indígena não pode ser interpretado como não pertencimento, pois ambos criam, no seu sistema de valores, o compromisso de retribuir, de alguma forma, a seu grupo étnico de origem o benefício recebido – embora esse compromisso tenha se mostrado mais explícito e acentuado na narrativa de Abraão do que na narrativa de Billy.

A estudante Pureza, que apresenta fenótipo considerado “característico”, não foi questionada como Billy e Abraão, mas sim no seu mérito para ser uma estudante do ensino superior, já que ela concorreu ao vestibular pelas cotas indígenas. Ao verificar o nome dos aprovados nas redes sociais, seus colegas não cotistas perguntaram, ironicamente, em sala de aula: “Cadê a indígena? Cadê o indígena?”. Aqui, as pessoas buscam os traços culturais também estereotipados, querem ver os indígenas vestidos de penas, de cocar, pintados, com suas flechas e praticando seus rituais, reforçando uma representação caricatural e essencializada desse segmento da população. Essa atitude dos colegas não indígenas está apoiada em pretensas características morfológicas das culturas para identificar e definir os grupos étnicos. Na análise de Barth (2011), esse é um ponto de vista preconceituoso, pois desconhece o histórico e a localização dos fatores determinantes da formação cultural e social das etnias.

Maria relembra a pergunta: “Você é indígena? Você anda nua por lá?”; Billy também recorda o olhar e o comentário: “Você não parece índio, você não se comporta como índio”. Essas interpelações foram sentidas por Pureza como ruptura, proporcionando condições para mudanças. Ela se aproximou da sua etnia antes desconhecida, conheceu seus tios (irmãos de sua mãe indígena), viu de perto as condições precárias de habitação e saneamento, identificou seus costumes e, a partir daí, banuiu seu preconceito contra os indígenas e, mais ainda, assumiu um novo posicionamento identitário no ambiente acadêmico: “*Eu sou descendente indígena, eu entrei pelas cotas*”, momento importante em que se aproxima dos outros colegas indígenas. As transições de Pureza foram guiadas pela coemergência das identidades acadêmica e

étnica, ambas surgidas das tensões que envolveram sua condição de co-tista indígena e das características e elementos culturais mais significativos para que ela se autodeclarasse como membro de um grupo étnico.

Ranny e Caboclo Maribondo, indígenas e militantes políticos na comunidade e na universidade em prol de direitos diferenciados, vivenciaram suas transições guiados por posicionamentos identitários híbridos, potencializando os recursos simbólicos de sua cultura étnica e criando novos signos identitários para inclusão e permanência na universidade. Apesar de terem sido bem acolhidos e de admitirem que nunca sofreram diretamente preconceito na UNEB, têm consciência da ocultação de identidade por parte de muitos colegas indígenas e do preconceito sofrido por outros e, assim, iniciam uma luta simbólica por reconhecimento. Eles transformam os símbolos de sua cultura, a exemplo dos adereços e da pintura corporal, como recursos simbólicos para sua afirmação étnica e como estratégia para dar visibilidade aos indígenas na universidade. É dessa forma que Ranny se posiciona:

Sim, porque é uma forma de demonstrar que sou índia, eu estou aqui, que aqui tem índio, muitas pessoas não sabem que têm índios aqui. E não sabem o que é índio, como é que vive o índio. Então, eu acho importante se mostrar, mostrar a identidade.

Caboclo Maribondo, guiado pelo signo do “líder político”, também assume, como Ranny, esse posicionamento e desenvolve estratégias para unir os estudantes indígenas na UNEB. Além disso, propõe-se a ensinar a história, as tradições e os costumes de seu povo a seus colegas não indígenas, quando solicitado, para desconstruir a imagem negativa e desqualificadora sobre os modos de ser dos índios brasileiros. O estudante propõe, ainda, critérios para a inclusão dos indígenas através do sistema de cotas, construindo significados relacionados a suas crenças e valores sobre pertencimento étnico. Ao menos parcialmente, a sua proposta é convergente àquela de Baniwa (2012), ao defender que o percentual de reservas de cotas destinado aos indígenas é muito baixo, sendo preciso cautela para que a disputa seja realmente entre eles. Sob essa ótica, a forma de acesso individualizada corre o risco de

não incluir, de fato, os aldeados nas universidades. Observamos, com certo espanto, que não há controle sobre aqueles candidatos às cotas indígenas que podem, eventualmente, manipular recursos ou meios burocráticos para serem legalmente aceitos nesse perfil. Caboclo Maribondo compreende que a responsabilidade para estabelecer critérios não é só da universidade, mas também das comunidades e associações indígenas. Ressaltamos, aqui, a importância da realização de processos diferenciados de seleção para os aldeados nas universidades públicas, respeitando a autonomia coletiva das comunidades.

As cotas levam o selo das etnias, aumentam a visibilidade política dos indígenas na educação superior e realçam as fronteiras interculturais. Ao mesmo tempo, os estereótipos, os estigmas, preconceitos e discriminações revelam o desconhecimento da comunidade universitária sobre a história e as condições atuais dos povos indígenas. Nas narrativas dos participantes desta pesquisa, as cotas assumem papel de signo que potencializa o autorreconhecimento e o reconhecimento dos indígenas como sujeitos de direito. A aquisição do documento de declaração étnica obriga os estudantes a entrar em contato com o cacique e, eventualmente, é necessário visitar a aldeia, o que é potencialmente gerador de tensão no seu sistema *self*, tal como ocorreu com Pureza e Abraão. Estes dois casos ilustram que, mesmo aquele estudante que se afastou da comunidade indígena ou não está vinculado a sua cultura, mas tem origem em determinada etnia, ao ser incluído pela reserva de vagas, defronta-se com um signo muito potente que atua no seu sistema de orientação: o reconhecimento de sua identidade coletiva escrito pelo seu grupo étnico.

Pureza mudou seus posicionamentos identitários e se declarou abertamente como descendente indígena cotista, tornando essas palavras como campo de luta por reconhecimentos. Abraão e Billy permaneceram ocultos como cotistas indígenas no espaço acadêmico, porém não negam suas referências étnicas, como diz Billy: “*Está nas origens, você não pode esconder*”. E Abraão criou um valor para si mesmo, que passa a regular suas perspectivas para o futuro: “*Não é justo eu simples-*

mente chegar e concluir minha formação e ignorar algo que me beneficiou". Todos os participantes desta pesquisa declararam-se comprometidos, de alguma forma, a retribuir à comunidade que lhe forneceu a declaração de pertencimento e, de algum modo, reconfiguraram suas identidades em torno dessa condição, antes desconhecidas por alguns deles.

As reflexões a seguir esclarecem que a presença desses jovens no ensino superior através das cotas constrói um processo de reconfiguração cultural e identitária, protagonizada pelos estudantes indígenas, para permanecer em e serem reconhecidos na universidade como sujeitos de direitos. Portanto, corresponde à busca subjetiva ou ao modo peculiar de ser cotista indígena e de criar estratégias para serem incluídos como membro do grupo de universitários (pertencimento acadêmico) ao mesmo tempo em que são reconhecidos em suas diferenças como sujeitos coletivos (pertencimento étnico).

Os recursos simbólicos envolvidos nos pertencimentos e identidades

Um dos objetivos desta pesquisa foi compreender a forma como os estudantes indígenas se identificam e são identificados pelos outros como membros do grupo étnico e acadêmico, através dos significados atribuídos à experiência universitária e dos recursos simbólicos envolvidos nas transições de novas aprendizagens e posicionamentos identitários. A categorização e síntese dos resultados permitiram entender que as transições dos estudantes indígenas na universidade são guiadas por diferentes posicionamentos identitários, ou seja, modos como utilizam os recursos simbólicos nas suas relações de pertencimentos, quais sejam: coemergentes, híbridos ou ocultos. Ao organizar essas categorias, percebemos que o processo de emergência desses estudantes se traduz pelo seu protagonismo na busca de novos pertencimentos e redirecionamentos de suas trajetórias. Observamos que a condição de cotista indígena envolvida por um passado de pobreza material e precariedade da escola pública, o choque cultural que se dá entre a deficiência da educação básica confrontada com as exigências da educação superior,

a ambivalência entre pertencimentos socioculturais e a relocação espaço-temporal decorrente da mudança de território foram as principais tensões e ambivalências sentidas como rupturas pelos estudantes.

A análise dos estudos dos casos únicos aqui desenvolvida apresenta como as identidades culturais emergem de fronteiras simbólicas nas quais o sujeito reelabora seus sentimentos de pertencer a um grupo. Nas narrativas, observamos que o reconhecimento da comunidade e sua retribuição emergem como valor no sistema de orientação desses jovens. Esse fato constata a tese do duplo pertencimento, acadêmico e étnico-comunitário como marca identitária dos estudantes indígenas e do seu reconhecimento para a garantia da permanência na universidade, de acordo com a pesquisa de Amaral (2010). O cruzamento entre os pertencimentos étnico e acadêmico das estudantes Pureza e Maturidade coemergiu a partir dos desafios enfrentados para sua afiliação institucional e acadêmica, no processo de descoberta de novos modos de ser e estar na condição de indígenas que cursam uma universidade. No caso da estudante Pureza, a descoberta do seu pertencimento étnico foi o agente catalisador para a construção de signos promotores na sua formação acadêmica. Já no caso da estudante Maturidade, ao contrário, agentes catalíticos externos ativaram signos promotores para seu amadurecimento na esfera acadêmica e, como consequência, despertaram seu olhar para o outro e, assim, para a comunidade indígena. Os dados nos conduziram a categorizar suas transições como guiadas por posicionamentos identitários coemergentes, em decorrência dos significados atribuídos à experiência universitária e das categorias atribuídas ao seu grupo étnico.

As narrativas dos estudantes Maria, Umã Gama, Ranny e Caboclo Maribondo esclarecem que a demanda de inclusão dos indígenas não se esgota na formação acadêmica, mas inclui também a coexistência de saberes indígenas e saberes científicos e o reconhecimento de políticas diferenciadas para sua permanência até a conclusão do curso. Eles também almejam obter, a partir dos conhecimentos científicos, uma forma de afirmação identitária, entretanto não os consideram hegemônicos,

pois não abandonam suas tradições e saberes indígenas e permanecem engajados politicamente em suas atividades. Eles levam para o ambiente acadêmico os conhecimentos dos seus povos, tornando-se interlocutores de suas culturas nos debates em sala de aula, apresentando seus costumes e tradições através da conexão entre as novas aprendizagens e os saberes indígenas. Essas estratégias, ou etnométodos, são guiadas pelo desejo e compromisso de pôr em prática os saberes científicos a favor da melhoria das condições do seu povo, seja na modalidade autônoma – como Umã Gama, ao dizer: “*Vou fazer o possível para ajudar as pessoas que necessitam*” – ou na modalidade coletiva – como afirma Caboclo Maribondo: “*Eu tenho que voltar e mostrar o que aprendi*”. Os recursos simbólicos e os etnométodos que aparecem nas transições desses acadêmicos nos levaram a afirmar que essas transições são guiadas por posicionamentos identitários híbridos, pois evidenciam as intersecções na qual se formam as identidades no mundo contemporâneo. O conteúdo de suas narrativas deixa transparecer como constroem múltiplos pertencimentos no espaço de culturas diversificadas, conservando seu vínculo comunitário e ressignificando suas tradições, como destacam García Canclini (2001) e Hall (2006). Esses estudantes também protagonizam a justiça cognitiva (SANTOS, 2007) no espaço universitário, quando trabalham pelo reconhecimento dos valores dos saberes indígenas e da coexistência das pluralidades de conhecimentos, nas palavras dos estudantes, “*são múltiplos conhecimentos*”.

O estudante indígena ressurge como membro do grupo étnico, marcado pelo seu protagonismo, ao assumir o papel de educador de suas tradições e ao “vestir” o nome de sua etnia. Ao mesmo tempo, no centro dessa fronteira, ele ressignifica os elementos culturais dessa etnia em interação com novos conhecimentos e novas formas de ser e tornar-se universitário indígena, buscando imprimir sua capacidade cognitiva e sua dignidade como sujeito de direitos no processo de construção do pertencimento acadêmico.

Notamos, assim, que os estudantes entrevistados se afiliaram, institucional e intelectualmente, à universidade, tornando-se mem-

bros nativos do seu grupo (COULON, 2008), aprendendo o ofício de estudante universitário, ao dar sentido aos saberes e atividades, ao abandonar e substituir as referências dos métodos de aprendizagem do passado, adquirindo competências e sendo reconhecidos pelos seus pares e docentes, mediados pelos recursos simbólicos que apoiaram suas mudanças. Os processos de afiliação que configuram o pertencimento acadêmico confirmam que a universidade é um dos espaços formadores do desenvolvimento dos jovens que acolhe, em que ocorrem rupturas (o desconhecido, o que desestabiliza) e transições (algo prestes a acontecer). O sentimento de pertença foi construído pela sua inscrição progressiva no espaço-tempo acadêmico, por meio de etnométodos e novas referências identitárias ante os desafios do cotidiano.

O que torna as rupturas-transições diferenciadas dos demais estudantes não cotistas é a sua dinâmica de intransitividade, que age no sistema de orientação e perspectivas temporais desses jovens. (VALSINER, 2012; ZITOUN, 2012) As transições vivenciadas pelos participantes, ao acessar a universidade, são atravessadas por mudanças intransitivas, não previsíveis, acompanhadas de pontos de bifurcação que os levaram a produzir novos sentidos para sua aprendizagem, seus posicionamentos identitários, conceitos, valores e crenças, ou seja, para sua existência não só individual, mas também coletiva. Além de uma maior dedicação e empenho para confirmar sua capacidade cognitiva e bons resultados acadêmicos, eles precisam de um esforço maior para afirmar sua identidade étnica, estigmatizada pelo preconceito e pelo desconhecimento da realidade dos povos indígenas por parte da comunidade universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados empíricos que resultaram desta pesquisa enfatizam a urgência de reelaboração e diferenciação do sistema de reservas de cotas dirigidas para os indígenas e para os seus descendentes na UNEB e em outras IES que podem ainda não estar atentas para esses aspectos apontados. Parece necessário também criar critérios e mecanismos para in-

cluír no ensino superior também os indíodescendentes ou indígenas que vivem em centros urbanos, afinal, conforme atesta Castro (2004), aqueles que têm contato intermitente com suas comunidades e com não índios e aqueles que perderam contato com suas referências étnicas são também indígenas e não podem ser culpabilizados pelo passado de extermínios e expulsão dos seus territórios.

Os conhecimentos construídos na universidade pelos participantes deste estudo são elementos culturais, compartilhados socialmente e apropriados pelos estudantes como recursos simbólicos que passaram a regular o pensamento, o planejamento, o controle do tempo, o domínio de habilidades e a coordenação dos sentimentos e condutas, mobilizando outras esferas da experiência. Abrangem não apenas os conhecimentos científicos, mas também os saberes indígenas ou locais, as diferenças culturais, a convivência em grupo, o saber lidar com opiniões divergentes, com as adversidades do cotidiano e a maneira de sentir, pensar e agir. Os processos de aprendizagem vivenciados pelos jovens os levam à construção de novos significados para dar conta das relocações sociais e reposicionamentos identitários. De acordo com os participantes desta pesquisa, os conhecimentos abrem portas e fornecem uma visão mais ampla da realidade; Maria confirma: “*A gente começa a enxergar tudo de forma diferente*”. As narrativas deixam claro que o aprender vai além da assimilação de novos conhecimentos; ele resulta também em autoconhecimento, provocando transformações na pessoa e na sua forma de interpretar a realidade – assim, conhecimento é, igualmente, uma experiência vivida.

Do mesmo modo, o autorreconhecimento e o ser reconhecido pelos seus pares, família e comunidade são signos que se inserem no ciclo de mudanças dos estudantes, mostrando-se como aspectos centrais nas transições juvenis e também como demanda diferenciada dos indígenas, conforme os estudos de García Canclini (2009). O reconhecimento diz respeito à forma como os outros significativos ou atratores conferem sentido ao agir, pensar e sentir da pessoa, dando legitimidade a seu sistema de orientação, alimentando, assim, a dinâmica autorregulado-

ra das condutas, conceitos, preconceitos, crenças e valores; em outras palavras, promovendo a construção denominada de responsabilidade simbólica. (ZITTOUN, 2012) Os jovens percebem que a vida universitária exige que façam escolhas, tomem posições diante das atividades propostas e resolvam problemas no cotidiano, como afirma Billy: “*A partir daí, você tem que ir por si só*”. Eles se autorreconhecem como responsáveis pelas atitudes e práticas ante os desafios que a universidade impõe, como diz o jovem Abraão: “*Tornar profissional aquilo que fazia por obrigação*”. Esses universitários, simbolicamente, constroem seu sistema de orientação pessoal e novas dimensões espaço-temporais, através do engajamento nos estudos, agilidade na realização das tarefas, respeito consigo mesmo e com o outro, flexibilidade nas relações interpessoais, tolerância com as diversas áreas do conhecimento e, ainda, aquisição de habilidades e competências necessárias para sua efetiva formação acadêmica.

Os catalisadores representados pelas redes de apoio serviram de suporte para a construção dos dispositivos semióticos que regulam e promovem o desenvolvimento desses acadêmicos. No que diz respeito às trajetórias de acesso, esta pesquisa evidencia a importância do apoio afetivo e econômico da família e dos referenciais fornecidos pelos seus membros em relação à progressão nos estudos; a influência central dos professores e da escola para o fortalecimento das aspirações e as primeiras experiências de escolarização são ressignificadas na vida acadêmica. Na universidade, os agentes catalisadores aparecem na relação estabelecida com os docentes universitários, principalmente os que se propõem a oferecer maior autonomia e confiança aos estudantes, como também os seminários interdisciplinares, a participação em grupos de pesquisa e extensão e o desenvolvimento de metodologias de ensino que incentivam o debate, o trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, a expressão individual.

Acrescentamos, ainda, que o papel das redes de apoio nas trajetórias dos jovens no contexto educativo operacionaliza-se na fronteira entre as culturas, nas interações cotidianas. Parafraseando Geertz (2001),

as fronteiras culturais unem o que o ator social é capaz de se tornar e o que ele efetivamente se torna na sua relação com os outros. Ao mesmo tempo, ao se cruzarem nas fronteiras, os processos culturais demarcam territórios simbólicos expressos nas singularidades de cada pessoa, ao confrontar, negociar e construir novos significados. O intercultural se define através desses territórios ou membranas psicológicas, nas quais as formas de pertencimentos são complementares, e não excludentes. Assim, como em Barth (2011), as fronteiras são mantidas e também reconstruídas, pois são elas que delimitam os posicionamentos identitários, ou seja, os recursos simbólicos utilizados pelas pessoas nas suas relações de pertencimento.

As reflexões acerca da emergência do *self* dos estudantes indígenas no contexto universitário levam-nos a concluir que os (re)conhecimentos são recursos simbólicos que compõem as identidades desses acadêmicos. O cruzamento de trajetórias de cada um dos jovens aqui estudados esculpe um sujeito intercultural que dialoga, negocia, confronta e se reinventa ao transformar os elementos culturais em diferentes signos, regulados pelo *self*, metassigno reconfigurado, no contexto acadêmico, como síntese das tensões entre a cultura pessoal e a coletiva. A essas interseções entre o sujeito semiótico, intercultural, e as reconfigurações do *self* na experiência universitária, denominamos de etnogênese¹ acadêmica. Trata-se de reconfigurações identitárias e trajetórias dos estudantes indígenas integradas no *self* como recursos simbólicos para apoiar as suas transições ao longo de sua permanência na universidade. Portanto, é um processo que ocorre no âmbito da cultura coletiva por meio de identificações compartilhadas e também da cultura pessoal, como uma forma de luta simbólica pelo reconhecimento de si e de seus múltiplos pertencimentos socioculturais como jovens, indígenas e universitários, dando lugar a um novo sujeito histórico e psicossocial.

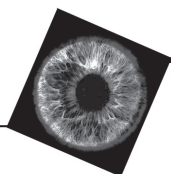
1 Pedimos licença aos antropólogos ao ressignificar a palavra “etnogênese” na perspectiva intercultural psicológica, conforme os dados produzidos neste estudo. Na antropologia, etnogênese ou reetnização consiste na reafirmação de identidade de um grupo étnico, após ter deixado de assumir sua identidade por circunstâncias históricas, recuperando e reintroduzindo aspectos relevantes de sua cultura e se afirmando como sujeitos políticos de direitos. (LUCIANO, 2006)

REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- BANIWA, G. L. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para diversidade. *LACED*, [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade>>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FERNART, J. *Teorias da etnicidade: seguido os grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 185-227.
- CASTRO, M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.
- COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 114-136.
- GARCÍA CANCLINI, N. S. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* São Paulo: EDUSP, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, N.S. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.
- GEERTZ, C. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2001.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LAPASSADE, G. *As microssociologias*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- LUCIANO, G. dos S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. (Coleção Educação para Todos, 12. Série Vias dos saberes, n. 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

- MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BISINOTO, C. Psicologia escolar na educação superior. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. São Paulo: Alínea, 2011. p. 193-214.
- REIS, C. N.; GAIVIZZO, S. B. Inventário: o estado da arte da produção brasileira sobre educação superior para a sua população indígena. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [Málaga], oct. 2013. Disponível em: <<http://atlante.eumed.net/educacao-indigena>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- RESSURREIÇÃO, S. B. *Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica*. 2015. 417 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- VALSINER, J. *Fundamentos de uma psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução e revisão técnica de A. C. S. Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- ZITOUN, T. Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In: CURCHOD, P.; DOUDIN, P. A.; LAFORTUNE, L. (Éd.). *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012. p. 261-279.

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES E HORIZONTES INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA



LARISSE MIRANDA DE BRITO
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
NATALIA SILVA SOUZA MAIA RIBEIRO

INTRODUÇÃO

A partir de 2003, o Brasil experimentou mudanças significativas no âmbito da educação superior. Os programas educacionais criados pelo Governo Federal nesse período tinham por objetivo expandir e qualificar o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nesse nível de ensino. Uma das novidades trazidas nesse processo foi o lançamento do Plano de Apoio aos Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que ampliou o acesso e a permanência de setores historicamente excluídos das universidades federais. Esse cenário trouxe para o centro do debate, além de questões ligadas ao ingresso e ao sucesso desse segmento de estudantes, uma proposta de inovação acadêmica com foco nos cursos de graduação.

A inovação curricular prevista no Reuni parte da compreensão de que o mundo atual exige uma abordagem mais complexa e integrada dos processos de aprendizagem. A ideia é que a formação universitária possibilite ao estudante o desenvolvimento de uma postura cidadã e profissional, engajada na promoção dos valores democráticos, compreendendo que o modelo disciplinar adotado na maior parte dos sistemas educacionais brasileiros não contempla o diálogo entre diversos saberes, tampouco dialoga com o fluxo global de troca de informações que marcam o cotidiano das sociedades contemporâneas.

A interdisciplinaridade aparece, então, como uma alternativa aos modelos disciplinares persistentes em cursos de graduação. Esse contexto possibilitou o surgimento dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), cursos de graduação baseados no regime de ciclos que propõem um modelo de formação mais flexível, a autonomia discente em seu processo formativo, além de encorajarem uma profunda discussão sobre a finalidade da formação superior. No Brasil, a compreensão recorrente da formação nesse nível de ensino é reduzida à diplomação em uma profissão específica, o que transforma a universidade em um espaço quase exclusivo de profissionalização.

É possível observar que um dos desafios trazidos pela interdisciplinaridade é a construção de práticas pedagógicas para a promoção da aprendizagem. Nesse caminho, os educadores são chamados a realizar a tarefa de desenvolver metodologias inovadoras que promovam uma formação satisfatória. Para pensar a interdisciplinaridade, partimos da compreensão de Luzzi e Philippi Junior (2011), para quem o diálogo interdisciplinar deve acontecer não apenas entre disciplinas científicas, mas antes, e sobretudo, com diferentes tipos de conhecimento, inclusive aqueles produzidos por metodologias não científicas. Por isso, compreendemos que a interdisciplinaridade deve ser cotejada com a interculturalidade, que, de acordo com Walsh (2005), estabelece um diálogo entre os diversos saberes, o que produziria uma atitude solidária entre os envolvidos no processo de aprendizagem, potencializando a realização de interações mais equânimes e permitindo que a educa-

ção seja tomada como importante instrumento de emancipação. Essa perspectiva quer construir um processo de elaboração do conhecimento baseado em sua diversidade, desconstruindo a hegemonia do saber científico europeu moderno.

INTERDISCIPLINARIDADE COMO PERSPECTIVA E INTERCULTURALIDADE COMO HORIZONTE PARA O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO

A dinâmica do mundo contemporâneo, que inclui rápido desenvolvimento tecnológico, impõe uma nova relação com o conhecimento e convida a uma reflexão sobre os processos educacionais com atenção especial ao desenho dos currículos escolares. A exigência de cidadãos críticos e socialmente engajados para lidar com sociedades instáveis provoca questionamentos que nos atingem desde as experiências mais corriqueiras da vida cotidiana até questões “mais práticas”, voltadas para assuntos profissionais. (BAUMAN, 2004; MORIN, 2011)

De acordo com Santomé (1998), a organização dos currículos está baseada na fragmentação do conhecimento em disciplinas, não raramente voltadas para questões aparentemente distantes do cotidiano, o que torna as intenções e finalidades do processo educacional pouco claras e contribui para um esvaziamento de suas propostas e a potencialização do sentimento de perda de sentido da educação. Da mesma forma, Walsh (2007a, 2007b) aponta que a atual organização curricular pode consolidar relações desiguais, sejam elas de raça, gênero ou classe. Para essa autora, ainda que o conteúdo formal do currículo não tenha a intenção de promover interações dessa natureza, o chamado currículo oculto¹ pode gerar uma interação educacional baseada na hierarquia e na exclusão.

O debate sobre interdisciplinaridade ganha destaque entre fins da década de 1960 e início dos anos 1970 e apresenta um compromisso especial com sua discussão conceitual, impulsionado pelo interesse de

1 Diz respeito a acontecimentos imprevistos que se dão ao longo de processos de aprendizagem.

órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (Unesco) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Naquele momento, o principal objetivo era desenvolver esse conceito e apresentar suas contribuições para o conhecimento, para processos de formação e de investigação científica e para a transformação da sociedade. O interesse da OCDE em torno desse debate se dá em virtude da reorganização do mercado internacional, no qual o conhecimento ganha destaque e transforma-se em *comodity*, o que terá implicações relevantes para a educação nesse século.

Por outro lado, alguns estudiosos, como é o caso de Morin (2011), Santomé (1998), Santos e Almeida Filho (2008), inscrevem a interdisciplinaridade como uma tentativa de romper com a hegemonia do conhecimento científico e promover a elaboração de conhecimentos úteis à ampliação da cidadania. Entretanto, apesar do esforço empreendido nos últimos anos em torno da discussão conceitual sobre a pluri, a multi, a inter ou a transdisciplinaridade, ainda coexistem múltiplas compreensões relativas a essas noções.

Na compreensão de Raynaut (2011), a interdisciplinaridade deve ser utilizada para a compreensão de objetos específicos que demandam o diálogo, a colaboração entre disciplinas de campos diversos do saber. Ele sinaliza que, primeiramente, é preciso evidenciar as divergências ou desconhecimentos existentes entre os especialistas que pretendem trabalhar em conjunto. A partir de então, devem ser reelaborados os questionamentos em torno do fenômeno em foco e deve ser construída uma problemática comum, que respeite a diversidade de olhares que se debruçam sobre o objeto, num ânimo contínuo do estabelecimento de passarelas entre as especialidades presentes no esforço investigativo. Na mesma direção, Teixeira (2007, p. 72) aponta que “[...] a interdisciplinaridade consiste na troca de conceitos, teorias e métodos entre diferentes disciplinas”.

De acordo com Rege Colet (2003), a interdisciplinaridade é uma interação significativa entre as disciplinas e, como crítica à disciplinaridade, assume a função de reorganizar os modos de compreender a realidade. Para isso, constrói um formato mais integrativo e pretende analisar

as problemáticas de maneira mais profunda, durável e facilmente transferível. Para ela, os princípios fundamentais da interdisciplinaridade são: a integração conceitual, teórica e metodológica entre as especialidades e uma colaboração horizontal entre os especialistas que participam da investigação; como resultado, articula-se uma nova representação da realidade e da solução da problemática. Portanto, o que define interdisciplinaridade, para essa autora, são as palavras “integração”, “colaboração” e “síntese”, com formação de um novo quadro conceitual.

Notadamente, para ela, a interdisciplinaridade não se encerra apenas na troca de influências, mas antes, e sobretudo, na construção de algo inovador a partir da cooperação entre campos do saber. Convergindo com essa posição, Almeida Filho (2013) considera que a interdisciplinaridade é a interface entre os campos, a articulação entre disciplinas para a resolução de problemas, sendo, portanto, um importante dispositivo para a transformação do processo formativo dos sujeitos.

É possível considerar, então, que a interdisciplinaridade não tem a pretensão de eliminar a *expertise* dos especialistas, mas religar, reatar os pontos de encontro entre as especialidades. Essa proposta permite observar os fenômenos e atuar sobre os problemas sociais a partir de múltiplos olhares, teorias e métodos. Assim, a interdisciplinaridade consiste em uma disposição para promover a interação entre as especialidades a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre elas, o que implica em trabalho intenso de comunicação entre os pares interessados em um dado projeto ou perspectiva na direção interdisciplinar.

Na compreensão de Luzzi e Philippi Junior (2011, p. 129, grifo nosso), o procedimento interdisciplinar deve estar associado a

Uma racionalidade que incorpora o sujeito e seus preconceitos e rechaça a idéia de neutralidade do conhecimento; que resgata o outro e a comunidade na construção de consenso intersubjetivo; que concebe o conhecimento como uma *construção interpretativa, contextual e histórica; como um processo inacabado*; que aceita a complementaridade metodológica como abordagem para alcançar a compreensão do complexo mundo que habitamos.

Para esses autores, a interdisciplinaridade questiona o paradigma hegemônico e pretende modificá-lo, realocando o sujeito como protagonista do processo investigativo. Consideram, ainda, que a interdisciplinaridade atinge as fronteiras existentes entre as especialidades e as extrapola quando reconhece que,

[...] além do conhecimento científico, existem outras formas de conhecimento; que, além das leis da natureza, ordem e causalidade, há também, indeterminação, caos e acaso; que, além do pensamento, existe o sentimento associado a este e aos valores com os quais são interpretados os fatos empíricos [...]. Portanto, a interdisciplinaridade não é uma moda a ser seguida, ela resulta da compreensão das limitações do conhecimento científico disciplinar. (LUZZI; PHILIPPI JUNIOR, 2011, p. 125)

Os autores ampliam a compreensão da interdisciplinaridade ao articulá-la com outros modos de produzir conhecimento. É essa a compreensão de interdisciplinaridade que interessa neste trabalho, pois, além de admitir o intercâmbio das especialidades científicas, ela prevê o reconhecimento de limitação do conhecimento científico e aponta para a necessidade de interação com a diversidade de formas de produção de conhecimento. Assim, o conhecimento interdisciplinar vai atuar na fronteira entre ciência e senso comum, realizando aquilo que Santos (2010) vai chamar de um novo senso comum.

Nesse caminho, compreendemos que, somado à interculturalidade, o procedimento interdisciplinar pode trazer benefícios para o processo educativo, especialmente na possibilidade de perda de hegemonia dos saberes europeus baseados na ciência moderna. De acordo com Walsh (2007a), a interculturalidade surge como um novo campo conceitual, analítico e teórico do qual emergem novos conceitos e categorias que permitem uma negociação entre conhecimentos diversos, criando uma *interepistemologia*. A opção por uma educação intercultural implica a construção de novos modos de inteligibilidade que comportem a transgressão das fronteiras estabelecidas pelo conhecimento científico moderno. Amparada nas compreensões de

Guerrer (apud WALSH, 2005, p. 6-7, tradução nossa), define-se a interculturalidade como:

[...] complexas relações, negociações e intercâmbios culturais e busca desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes; uma interação que reconhece e que parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam a possibilidade do outro ser considerado sujeito com identidade, diferença e a agência, capacidade de atuar. Não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro ou a diferença em si, tal como algumas perspectivas baseadas no marco do liberalismo democrático e multicultural sugerem. Tampouco se trata de essencializar identidades ou entendê-las. Mas, trata-se de impulsionar ativamente processos de intercambio que, por meio de mediações sociais, políticas e comunicativas, permitam construir espaços de encontro entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas.²

Ainda de acordo com Walsh (2005), a educação intercultural tem como objetivos:

1. fortalecer e legitimar as identidades culturais dos estudantes;
2. promover um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes possam se expressar e comunicar suas próprias identidades e política cultural;
3. desenvolver capacidades de comunicação, diálogo e interlocução equitativa entre grupos, saberes e conhecimentos culturalmente distintos;
4. contribuir para a busca da equidade social e melhores condições de vida.

2 “[...] complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”.

Ela aponta ainda que a perspectiva intercultural tem como principal motivação provocar um impacto entre os estudantes a partir da problematização de suas próprias experiências. Assim, afirma-se como possibilidade de diálogo entre os diversos saberes que produziria uma atitude solidária entre os envolvidos no processo de aprendizagem, potencializando a realização de interações mais equânimes e permitindo que a educação seja retomada como importante instrumento de emancipação.

A educação intercultural está implicada tanto na compreensão de como os processos educativos atuais contribuem para a consolidação da colonialidade do saber,³ quanto no rompimento do lugar privilegiado reservado à ciência em face de outros conhecimentos, pleiteando desenhar novas formas de produção de conhecimento científico. (WALSH, 2005, 2007a, 2007b)

Grosfoguel (2009) salienta que o diálogo entre os saberes produzidos por povos do “Norte” e do “Sul” deve ser balizado por uma decolonização das relações de poder do mundo contemporâneo que permita uma horizontalização dos conhecimentos. A educação intercultural seria, portanto, uma possibilidade de decolonizar o processo de aprendizagem, podendo contribuir para uma autonomia epistêmica dos povos, permitindo seu protagonismo na construção de propostas e propósitos educacionais. Dessa forma, retomam a educação como instrumento incontornável na consolidação de um projeto fortalecido pela promoção da equidade em meio à diversidade que compõe os povos e culturas que partilham o mesmo território nacional. Fomentam-se, portanto, relações sociais mais equânimes e que rompem com a lógica da exclusão e da subordinação a um padrão produtivo e cultural eurocentrado.

Sob esse aspecto, Santos, Meneses e Nunes (2004, p. 3) advertem que:

[...] é insustentável a situação de, por exemplo, as ciências sociais continuarem a descrever e interpretar o mundo em

3 De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do saber se estabelece a partir da hegemonia do conhecimento científico frente aos conhecimentos elaborados por povos não europeus.

função de teorias de categorias e metodologias desenvolvidas para lidar com a cultura do Norte, quando a maioria das sociedades existentes não só apresenta características e dinâmicas históricas diferentes, como tem gerado as suas próprias formas de conhecimento das suas experiências sociais e históricas e produzido contribuições significativas para as ciências sociais, ainda que remetidas para as margens destas.

Consideramos que uma educação interdisciplinar e intercultural potencializa o cultivo de um saber mais amplo à medida que horizontaliza os diversos modos de produzir conhecimento, além de desenhar novas possibilidades de transformação da relação entre os indivíduos e o ambiente onde se desenvolvem suas relações afetivas, socioculturais e político-econômicas. Nesse caminho, promover uma educação interdisciplinar de caráter intercultural potencializa a realização do que Santos, Meneses e Nunes (2004) chamaram de justiça cognitiva, que reconhece a rivalidade de conhecimentos diversos, as desigualdades políticas, epistemológicas e sociais que permeiam essa disputa e quer promover uma reavaliação da ciência como conhecimento hegemônico.

Nesse cenário, a universidade é convidada a repensar sua relação com a sociedade a partir do reconhecimento de que sua existência até agora serviu para ratificar o metadiscurso da hegemonia científica moderna. Assim, para Castro-Gómez (2007), as universidades, desde suas opções epistemológicas até suas estruturas, fazem parte de uma estrutura triangular de colonialidade: colonialidade do ser, do poder e do saber. Ele argumenta que “[...] tanto la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como la postulación de la universidad como ámbito fiscalizador del saber reproducen un modelo epistémico moderno/colonial [...]”. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81) Para ele, os contornos da educação universitária são delineados a partir dos métodos da ciência moderna. O autor sugere que são os paradigmas alternativos a esses métodos que constroem um processo formativo que extrapola os cânones científicos e, geralmente, o fazem através de um modo mais integrado de trabalhar com o conhecimento.

Walsh (2005) sinaliza que as universidades interculturais, presentes em alguns países da América Latina – como o Equador com a Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos –, representam a possibilidade de criarmos instituições que comportem, em seus programas políticos, culturais e epistêmicos, uma perspectiva intercultural capaz de uma reflexão crítica sobre o conhecimento hegemônico e seus vínculos com a subordinação à ciência europeia e, ao mesmo tempo, que permita a construção de um “conhecimento outro” localizado na fronteira dos saberes dos povos. Essas instituições adotam a interculturalidade como um projeto político e fundante, inscrevendo o conhecimento como um campo em disputa e adotando epistemologias africanas e indígenas para o enfrentamento da colonialidade do saber, além de desenhar práticas pedagógicas que contribuam para questionar o conhecimento e os padrões de convivência hegemônicos.

O modelo intercultural de universidade baseia seu processo educativo nas experiências dos sujeitos, levando em consideração suas realidades socioculturais para o desenvolvimento de uma aprendizagem horizontal, na qual a figura do professor, como profeta de verdades, cede lugar à figura do mediador, sujeito que facilita a geração de conhecimento, seja ela na sala de aula ou em ambientes virtuais de ensino. A matriz pedagógica proposta por Walsh (2005) como possível forma a ser perseguida por instituições que valorizem a perspectiva intercultural está organizada a partir de três eixos: cognitivo, procedimental e atitudinal, balizados por processos educacionais que dão conta do desenvolvimento das capacidades cognitivas para despertar no sujeito aprendente uma atitude crítica, reflexiva, coletiva e solidária diante das experimentações da vida.

Sua profissionalização, então, se dará por uma capacidade de atuar em equipe a partir de um olhar mais amplo sobre os processos sociais e, até mesmo, para o enfrentamento das relações de trabalho impostas pelo capital. Assim, ela sinaliza que a educação intercultural deve estar implicada com:

1. a autoestima e o autoconhecimento dos sujeitos que participam do processo educativo;
2. os conhecimentos, saberes e práticas locais;
3. a identificação e reconhecimento da diferença e da alteridade;
4. conhecimentos e práticas “do outro”;
5. a problemática dos conflitos culturais, do racismo e das relações culturais negativas;
6. a relação universidade e diversidade;
7. comunicação, interlocução e cooperação.

Acreditamos que as transformações necessárias para uma reforma educacional que tenha a interdisciplinaridade e a interculturalidade como horizonte demandam maior interação entre estudantes, servidores, administradores e comunidade local, para que resulte numa troca permanente entre os saberes produzidos por esses atores. Esse intercâmbio de saberes e experiências possibilita que a interdisciplinaridade rompa o espaço da sala de aula e extrapole a compreensão que reduz a prática interdisciplinar ao intercâmbio entre disciplinas científicas. Promove, portanto, um encontro intercultural, se considerarmos que grupos de estudantes, servidores docentes e técnicos-administrativos possuem e produzem culturas distintas que convergem para a produção de modos diversificados de culturas universitárias. Além disso, torna-se necessário considerar que a estrutura física das instituições deve comportar modelos também inovadores.

ESCOLHAS INTERDISCIPLINARES, ALTERNATIVAS INTERCULTURAIS: O CASO DA UFRB

Apesar de ter adotado, no período de seu surgimento, cursos e currículos tradicionais baseados no padrão disciplinar, dois anos após sua criação, em 2008, a UFRB começa a dar sinais de sua disposição em implementar inovações acadêmicas. Como reflexo do debate ainda embrionário em torno dessas possibilidades, a instituição enfrentou forte

resistência por parte do corpo docente. Entretanto, tendo como pano de fundo o lançamento do Reuni em 2007, seus gestores propuseram, em seu projeto de adesão ao programa elaborado em 2008, além da criação de cursos inovadores como o bacharelado em Serviço Social⁴ e o bacharelado em Cinema e Audiovisual, a adoção de pelo menos dois cursos baseados no regime de ciclos, tendo o BI como primeira etapa. Os cursos deveriam ser lotados no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (Cetec), em Cruz das Almas, sede da instituição, e no Centro de Ciências da Saúde (CCS), localizado em Santo Antônio de Jesus.⁵

Como afirma Brito (2015), em 2008, a administração central, juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), procurando atender às expectativas do Ministério da Educação (MEC) quanto à inovação curricular e a criação de cursos de Engenharia no Cetec, perspectivou implantar um modelo de regime de ciclos inspirado naquele já existente na Universidade Federal do ABC (UFABC),⁶ que, desde 2005, adotava o BI como primeiro ciclo. Mas a perspectiva interdisciplinar e a proposta de inovação acadêmica sofreu forte resistência, principalmente por parte da comunidade docente. A precariedade na estrutura física e de recursos humanos, as exigências dos Conselhos Regionais Profissionais e do próprio MEC foram pretextos que incidiram diretamente na opinião de muitos professores daquela comunidade acadêmica.

A postura dos docentes em reproduzir o modelo no qual foram formados aponta para uma tendência conservadora desse segmento.

4 O curso de Serviço Social representa um avanço para o cenário do ensino universitário na Bahia, pois, antes da UFRB, apenas a rede privada ofertava essa formação no cenário baiano, sendo que a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), uma instituição confessional, foi responsável pela formação da maior parte dos assistentes sociais que atuam hoje no estado.

5 A UFRB é uma instituição multicampi que agrega, atualmente, sete centros de ensino, organizados por áreas de conhecimento, espalhados nas cidades de Cruz das Almas, Cachoeira, Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Santo Amaro e Feira de Santana.

6 “[...] a criação da UFABC marcou o início do processo de implantação de cursos em formato de bacharelados interdisciplinares na graduação. É importante salientar que, à época, um dos responsáveis pelo projeto de implementação da UFABC foi Luís Bevilaqua, que ocupou a coordenadoria da área multidisciplinar, posteriormente interdisciplinar, da CAPES durante o período de 1999 e 2003”. (BRITO, 2015, p. 81)

Por último, vale sublinhar ainda que dar relevância a cursos de natureza generalista vai de encontro a expectativas das famílias, do mercado e, em certa medida, dos próprios jovens dirigidos para a obtenção de um diploma profissional, o que, certamente, interfere na concretização de projetos dessa natureza na instituição.

Pensar sobre o tempo e suas transformações sugere que as gerações possuem diferenças comportamentais, o que demanda uma reflexão permanente das instituições educacionais em torno do tipo de formação que ofertam a seus estudantes. A formação universitária se desenrola em um tempo dinâmico em que a dimensão social adquire novas feições. Isso é diferente no âmbito das profissões? Replicar cursos, copiar fórmulas pode ser anacrônico diante das necessidades da experiência contemporânea.

Com relação às condições de infraestrutura acadêmica, física e humana da instituição, destacamos os desafios apresentados pela multicampia⁷ para a efetivação de um ensino interdisciplinar de base intercultural. Para Brito (2015), o principal obstáculo que se interpõe, nesse caso, é o distanciamento entre os *campi*, o que dificulta o trânsito entre estudantes, professores e pessoal administrativo. A solução para essa questão requer, além de um esforço institucional em promover uma itinerância entre essas categorias no interior da instituição, uma investida mais eficaz em tecnologias que facilitem a comunicação em tempo real com a criação espaços de interação virtual.

As determinações dos conselhos profissionais, do MEC e também as expectativas do mercado e das famílias podem ser interpretadas como uma espécie de subordinação das instituições universitárias ao corporativismo das entidades de classe, quando elas deveriam defender, também nesse campo, sua autonomia e liberdade de ação. Remon-

7 Na tentativa de melhor adequar a multicampia à perspectiva interdisciplinar, foram criadas as “áreas de conhecimento”, com o intuito de agregar, em um único centro de ensino, professores de áreas afins, mas provenientes de diferentes cursos, que estivessem dispostos a discutir questões relacionadas ao processo de aprendizagem e de produção de conhecimento dos estudantes. Para Nacif e colaboradores (2012), as áreas representam um modelo alternativo e possibilitam romper com o corporativismo amplamente arraigado na estrutura departamental, pois reúne professores de diversas disciplinas.

ta também à concepção reducionista sobre universidade como formadora de quadro técnico-profissional sustentada, especialmente, pelo MEC, carente de uma discussão profunda sobre os rumos da educação nacional desde sua implantação. O reconhecimento do apelo familiar por uma definição profissional ao término do processo educativo dá conta de uma cultura que vincula, historicamente, formação superior com inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Consideramos que o esforço de nossas instituições universitárias deva ser, ao invés de alimentar esse imaginário, engajar-se em sua desmistificação.

Apesar desse cenário em 2009, não sem resistências, o CCS implanta o primeiro BI da UFRB. Os dados analisados por Brito (2015) mostram que a criação do curso foi possível por um cenário em que se somava a imposição da administração central e a aproximação da responsável por sua implantação com processos formativos não lineares, o que possibilitou um diálogo mais profundo sobre o debate acerca da interdisciplinaridade junto a outros setores da comunidade acadêmica. Desse modo, optou-se por um modelo de formação em ciclos, no qual, no primeiro momento, o estudante teria contato com estudos generalistas com o intuito de melhor desenvolver sua tomada de decisão acerca da carreira profissional ou acadêmica que pretendia seguir.

Os princípios norteadores para o desenho da matriz curricular do BI em Saúde (BIS) foram:

1. *articulação de saberes*: promovida através da interdisciplinaridade como técnica que valoriza a realização de estratégias pedagógicas flexíveis e articuladas, permitindo a interface entre o conhecimento de senso comum, o conhecimento científico, o cultural e o artístico;
2. *dinâmica do conhecimento*: através do relevo dado à diversidade e à fluidez dos saberes existentes, espera-se contribuir para que o estudante desenvolva autonomia no processo de aprendizagem, reconhecendo a dialogicidade entre educador-educando-realidade social, para uma atitude crítica e reflexiva que valorize as diversas formas de produção de conhecimento;

3. *responsabilidade social e cidadania*: pretende-se operar um processo educativo que estimule a cidadania do sujeito para que ele possa engajar-se socialmente através de uma postura ética, criadora e propositiva diante dos problemas regionais e nacionais;
4. *flexibilização da estrutura curricular*: que reflita na adoção de novos métodos pedagógicos e epistemológicos e contribua para a;
5. *diversidade no olhar do campo de saúde*: capaz de convergir abordagens das humanidades, ciências, artes e saúde. (UFRB, [2008?])

Sobre o BIS, observamos que havia uma preocupação consistente com o processo de formação integrado do estudante, possibilitando-lhe não apenas uma experiência de troca entre saberes disciplinares, mas também aqueles provenientes do senso comum. Entretanto, a partir da implantação do curso de Medicina no CCS, por motivos que não cabe serem tratados aqui, o modelo adotado pelo centro sofreu duras críticas, focadas no fato de que a formação geral requerida no BIS dificulta a formação profissional. As terminalidades que davam acesso a diplomas para o exercício de uma das profissões de saúde disponíveis teriam sua carga horária reduzida, já que todos os estudantes eram obrigados a passar pelo ciclo de formação comum de três anos. A partir do segundo semestre de 2015, foi aprovado pelo Conselho Diretor que a inscrição dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) já deveria ser no curso de interesse do candidato, e não mais no BI em saúde, como proposto anteriormente, decisão que resultou no comprometimento do regime de ciclos.

Em que pese esse cenário, ainda em 2013, com a criação do Centro de Culturas Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Cecult), a UFRB deu mais um passo para consolidação de mais uma proposta inovadora. O surgimento do Cecult foi acompanhado da implantação do BI em Cultura, Linguagens e Tecnologias (Bicult). Brito (2015) assinala que, nesse momento, o contexto institucional, e mesmo o cenário nacional, era mais favorável à inovação curricular.

As discussões em torno da criação do Cecult/Bicult, como aponta Brito (2015), envolveram um diálogo com a comunidade da região, o que significou também uma negociação com as aspirações dos que pleiteavam matrícula no novo centro e com os poderes públicos. As aspirações relativas aos cursos que seriam escolhidos pelo centro giravam em torno de formações clássicas, sobretudo das especialidades ligadas ao campo jurídico e de saúde. Apesar disso, o centro foi implantado com o regime de ciclos a partir do BI. Os responsáveis pela sua implantação apontam que a compreensão, naquele momento, era a de que esse modelo atendia a uma demanda regional de incentivo à vocação cultural local. O reconhecimento da cultura como elemento de destaque na economia baiana e do Recôncavo possibilitou pensar uma formação universitária voltada para uma educação integral, a partir da interação com os elementos socioculturais e simbólicos que integram a comunidade que acolhe a universidade. Nesse sentido, a intenção era dar suporte à produção cultural da comunidade local como forma de preservar, resgatar, promover e ressignificar os símbolos da cultura local.

O Bicult preocupa-se especialmente com os anos iniciais dos estudantes na universidade, o que favorece o processo de afiliação desses alunos ao ambiente universitário, que, de acordo com Coulon (2008), exige o domínio dos códigos institucionais e intelectuais subjacentes a essa instituição educacional. A compreensão do autor é que a entrada na vida universitária é um momento único e demasiadamente novo para o jovem recém-egresso do ensino médio, pois, além de se deparar com uma nova estrutura institucional, será desafiado também por uma nova organização de ensino. Desse modo, o processo de domínio dos códigos, sejam eles intelectuais ou de infraestrutura administrativa, ocorrerá a partir de tempos, os quais ele chama de: o tempo do estranhamento, do aprendizado e da afiliação.

O conceito de interdisciplinaridade subjacente ao Bicult, assim como no BIS, além de articular disciplinas de campos científicos diversos, busca estabelecer um diálogo consistente com diferentes modos de produzir conhecimento, com o intuito de formar cidadãos capazes de atuar profissionalmente a partir de uma compreensão mais ampla, além de serem

capazes de interferir no ambiente onde vivem, investindo na promoção da emancipação social. O Bicult parte da noção de “capacitação pelo trabalho” (BRITO, 2015, p. 135); desse modo, os saberes práticos dos sujeitos se inserem no currículo de modo significativo, a exemplo das festas populares da região, que são tomadas como espaço de aulas públicas.

Nesse sentido, o arquétipo adotado pelos centros de ensino parece extrapolar a interdisciplinaridade quando sinalizam para uma compreensão intercultural do processo educativo, consoante com alguns dos pressupostos estabelecidos por Walsh (2005). No mesmo caminho, o estabelecimento da comunicação, interlocução e cooperação entre os sujeitos que compõem o ambiente universitário também não emerge como traço importante para os idealizadores do projeto.

Durante a implantação do Bicult, a característica de fragilidade na disposição da comunidade acadêmica em torno das discussões sobre essas inovações persistiu. Isso tem dificultado que os demais centros de ensino que compõem a instituição reconheçam e proponham modelos não lineares. Apesar disso, é preciso reconhecer que a UFRB tem dado passos importantes no que se refere ao debate em torno de propostas educacionais inovadoras, conforme as demandas nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação universitária, para contemplar as demandas existentes na sociedade atual, deve não apenas ocupar-se da formação profissional dos estudantes, mas também permitir o desenvolvimento de indivíduos ativos em suas comunidades, capazes de refletir sobre seu entorno de maneira consistente e propositiva. No entanto, para que esses resultados sejam alcançados, é necessário empreender esforços que questionem o modelo educacional vigente e apontem caminhos possíveis para a elaboração de um processo de aprendizagem consoante com as demandas das sociedades contemporâneas.

O itinerário da UFRB, como reflexo da realidade nacional, aponta que o desenho de políticas educacionais acontece de modo fragmentado e ainda pouco consistente. Os debates em torno do ensino de

graduação ainda são relegados a uma condição de menor importância e desafiam os docentes, geralmente reconhecidos como “detentores do saber”, a uma reflexão profunda sobre os limites de sua formação, o que lhes impõe um deslocamento solidário para o local fronteiriço entre ser sujeito aprendente e, ao mesmo tempo, mediador do processo de aprendizagem.

Em um panorama mais geral, os obstáculos que se interpõem aos processos de inovação evidenciam as dificuldades de elaborar epistemologias que rompam com as fronteiras estabelecidas pelo conhecimento europeu moderno, ao mesmo tempo em que sinalizam para a importância de empreender essa reflexão como forma de descontinuar os processos de subalternização dos diversos saberes produzidos “fora” do ambiente acadêmico. É possível reconhecer que a promoção da justiça cognitiva não se dá apenas pela inclusão de setores subalternizados nas instituições formais de ensino, mas antes, e sobretudo, pelo reconhecimento dos saberes que esses sujeitos carregam consigo.

Repensar a formação dos jovens brasileiros em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural pode possibilitar não apenas o reconhecimento dos diversos conhecimentos produzidos no cotidiano, mas também uma formação profissional engajada com a emancipação sociocultural e intelectual dos povos colonizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. *Interdisciplinaridade e a formação superior na área de saúde*. Conferência proferida no Colóquio sobre educação superior em Saúde. Salvador, 2013. Não publicado.

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRITO, L. M. *Novas rotas para o ensino superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB*. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-93.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais, transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 383-419.

LUZZI, D. A.; JUNIOR PHILIPPI, A. Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior. In: PHILLIPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. (Ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. São Paulo: Manole, 2011. p. 123-143.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NACIF, P. G. et. al. Gestão dos campos de saber nas universidades federais do Brasil: estruturas sucessoras dos departamentos universitários. In: CONFERÊNCIA “POR UM ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA”, 2., 2012, Macau. *Anais...* Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2012. Disponível em: <<http://www.ica.ufmg.br/ica/images/stories/comunica/Nacif%20Paulo%20et%20al%20Brasil%20TEXTO%20INFORMATIVO.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção acadêmica e à aplicação de conhecimentos: interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. In: JUNIOR PHILLIPI, A.; SILVA NETO, A. J. (Ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. São Paulo: Manole, 2011. p. 143-209.

REGE COLET, N. Enseignement interdisciplinaire: Le defi de la coherence pedagogique. In: CONGRES INTERNATIONAL DE L'AIPU

L'UNIVERSITE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE: A QUELLES CONDITIONS?, 20., 2003, Sherbrooke. *Actes...* Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 2003. p. 1-23.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. *A universidade no século XXI: por uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-90. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

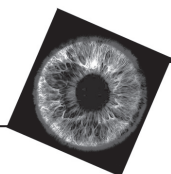
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. Pró-reitoria de Graduação. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Cruz das Almas, [2008?].

WALSH, C. Interculturalidad y Colonilidad del poder. Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007a. p. 47-63.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, n. 48, p. 25-35, 2007b.

WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*. Perú: Biblioteca Nacional de Educación del Perú, 2005.

DA AFILIAÇÃO À PERMANÊNCIA: o protagonismo da iniciação científica



GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA
DYANE BRITO REIS SANTOS

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira vivenciou um período de grandes transformações a partir do seu processo de democratização, iniciado em 2003, via criação de novos programas e políticas para a expansão e interiorização da universidade pública. Essas transformações, sobretudo a adoção da política de ações afirmativas, representam uma experiência positiva, pois, além de aumentarem o número de vagas e de instituições públicas federais, ainda possibilitaram a entrada significativa de um novo público nas universidades, os estudantes de origem popular. Com essa abertura, outros desafios foram sendo postos à educação superior; dentre eles, os processos de afiliação e permanência vivenciados por esse “novo público” na universidade, que incluem o aprendizado do mundo acadêmico e as suas rotinas, culturas, rituais e normas.

Para pensar nas questões supramencionadas, o presente capítulo se encarrega de apresentar os conceitos de afiliação estudantil e permanência material e simbólica, além de trazer para o centro do debate o protagonismo da Iniciação Científica (IC) na vida universitária de estudantes de graduação, ao reconhecer o papel da pesquisa nos processos de familiarização com o mundo acadêmico.

O conhecimento científico brasileiro¹ consegue romper barreiras e construir conhecimentos de ponta através de grupos de pesquisas situados nas universidades e institutos de pesquisa. Temos importantes entidades parceiras das universidades que são voltadas para o desenvolvimento, disseminação e financiamento de pesquisas de IC ou de outros níveis acadêmicos, como mestrados, doutorados e pós-doutorados. Exemplos destas são: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e, na Bahia, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).²

A IC é uma modalidade de pesquisa importante na formação do estudante de graduação. Baseando-se em estudos de Massi e Queiroz (2013), é possível considerar que a IC é um espaço no qual o aluno é “iniciado no jogo” da ciência e pode, através dos grupos de pesquisa, vivenciar diversas experiências acadêmicas, sempre acompanhadas por

1 O início da discussão sobre a produção científica no Brasil, segundo Martins (2002), é datado entre 1920 e 1930, período esse em que as discussões se davam acerca das funções da universidade na sociedade. Ao investigar sobre a história da pesquisa no Brasil, identifica-se que foi em 1951, período pós Segunda Guerra, que ocorreu a criação da Capes e do CNPq, as duas instituições de maior relevância em financiamento de pesquisa do país. Esse período representou o início de um maior investimento na pesquisa científica. A institucionalização da prática da pesquisa ocorreu apenas em 1968, com uma reforma educacional que estabeleceu a pesquisa como um dos objetivos do ensino superior e ainda a sua indissociabilidade com esse nível de ensino, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do mesmo ano.

2 Para outras informações, ver as páginas: <<http://www.cnpq.br/web/guest/a-criacao>>; <<http://www.sbpnet.org.br/site/a-sbpc/quem-somos.php>>; <<http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/sobre-a-finep>>; <<http://www.fapesb.ba.gov.br/>>.

outros estudantes que vivenciam o mesmo estágio de formação, bem como pela orientação docente.

As universidades têm investido e apostado na pesquisa para além do financiamento das agências de fomento, no intuito de incentivar ainda mais os seus estudantes a vivenciarem essa experiência durante a formação universitária. É o caso, por exemplo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que, desde 2010, desenvolve um Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica, que visa à formação de estudantes de graduação nas modalidades de bolsistas e voluntários.

O programa de IC na UFRB é vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Criação e Inovação (PPGCI) e, segundo o livro *UFRB 5 anos*, tem como objetivos principais despertar a vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação, proporcionando condições para estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade. Esse programa ocorre graças à parceria com a SBPC, com o CNPq e com a Fapesb, que, ao financiarem as bolsas com vigência de 1 ano para o desenvolvimento de cada plano de trabalho através dos grupos de pesquisas, colaboram com uma formação de excelência para seus estudantes.

Outra forma de incentivo ao engajamento de estudantes de graduação na pesquisa nessa instituição acontece via Programa de Permanência Qualificada (PPQ)³ da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (Propaae). O PPQ tem como um dos seus objetivos assegurar a formação acadêmica dos beneficiários do Programa através do aprofundamento teórico, que ocorre com a participação em projetos de extensão, atividades de IC vinculadas aos projetos de pesquisa existentes nos centros, atividades acadêmicas relacionadas à sua área de formação e ao desenvolvimento regional.

Mais um exemplo importante de aproximação da pesquisa ainda na graduação, não apenas na UFRB, mas em todas as instituições públicas federais, é o Programa de Educação Tutorial (PET). Esse

3 Ver: <<https://www.ufrb.edu.br/propaae/programa-de-permanencia-qualificada>>.

programa, que anteriormente foi denominado Programa Especial de Treinamento, dá-se por parte do Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC). Ele foi instituído em 1979 e se manteve sob a responsabilidade da Capes. O PET, além de orientado pela tríplice função universitária (ensino, pesquisa e extensão), também se apoia na ideia de educação tutorial, que seria o desenvolvimento de estudos, pesquisas e atividades extensionistas tendo os próprios estudantes como protagonistas do seu aprendizado, contando com o acompanhamento de um docente na condição de tutor. De acordo com o MEC, diferente da IC convencional, que tem duração de um ano, as bolsas do PET são mantidas até a formação do estudante e, para o tutor, o limite de tempo vinculado ao programa é de seis anos.

DA AFILIAÇÃO À PERMANÊNCIA

Logo nas primeiras páginas do livro *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, o sociólogo francês Alain Coulon (2008, p. 31) afirma: “A primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega à universidade é aprender o ofício de estudante”. Para Coulon (2008), a afiliação ocorre tanto no âmbito institucional como no intelectual.

Foi sobre os ritos de passagem para um novo estatuto social entre a escola e a universidade que Coulon se debruçou entre os anos de 1984 e 1989, dando origem ao conceito de afiliação estudantil. A afiliação consiste, basicamente, em conhecer e se apropriar das evidências e rotinas que são disseminadas nas práticas do ensino superior para alcançar o sucesso⁴ acadêmico. Nessa perspectiva, é preciso, por parte dos estudantes, construir uma nova identidade, que se dá na passagem de *status*, apreensão e aplicação prática das “regras do jogo”. Essa construção é apresentada por Coulon (2008, p. 32) da seguinte maneira:

4 Significa, segundo Coulon (1995b), que o estudante é reconhecido como socialmente competente por conta do seu saber adquirido.

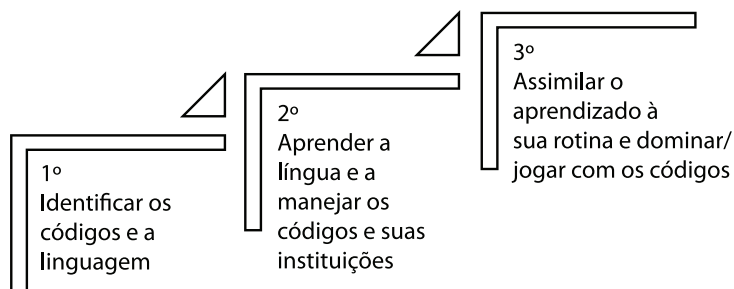
Quadro 1 – Conceito de afiliação estudantil

AFILIAÇÃO ESTUDANTIL	
1º Tempo de estranhamento	O estudante entra em um universo desconhecido cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar, como, por exemplo, a familiaridade e identificação com a escola.
2º Tempo de aprendizagem	Período em que o estudante se adapta progressivamente. Conhece a linguagem e as regras e, a partir desse conhecimento, uma certa acomodação se produz.
3º Tempo de afiliação	Ao superar o desconhecimento inicial e adquirir o conhecimento dos códigos universitários, o estudante passa a manejar relativamente as regras, identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las e/ou transgredi-las. Neste período, aprende como demonstrar, além da sua afiliação ao espaço universitário, também a sua afiliação intelectual.

Fonte: Souza (2016, p. 123).

Trazemos, na figura a seguir, o resumo dos desafios ou etapas enfrentadas no decorrer da afiliação até que o estudante consiga tornar-se membro:

Figura 1 – Etapas vivenciadas no processo de afiliação à universidade



Fonte: Souza (2016, p. 113).

Uma vez membro, é, então, possível permanecer. É numa relação de retroalimentação que os conceitos de afiliação e permanência qualificada (material e simbólica) aproximam-se. A permanência, para Santos (2009), vai significar o ato de durar no tempo de maneira que possibilite a constância dos sujeitos e, sobretudo, a possibilidade de transformação e

existência. É estar imerso nas possibilidades de (trans)formação no tempo através da troca e construção de saberes, na relação com o diverso.

O conceito de permanência qualificada construído por Santos (2009) diz respeito ao processo de estada na universidade, ao ato de estar e continuar que permita, além da constância do indivíduo, a possibilidade de existência com seus pares – tempo, simultaneidade e sucessão. Assim, o estudante, ao ter condições de participar do meio estando dentro (permanência material), tem a possibilidade de estar junto, aprender e fortalecer laços (permanência simbólica). É assim que, pouco a pouco, pode ser reconhecido por seu grupo e, ao representá-lo, também ser reconhecido pela comunidade acadêmica.

De acordo com a autora, uma permanência qualificada passa pela necessidade de permanecer materialmente, de possuir condições estruturais e econômicas para estar na universidade. Já permanecer simbolicamente diz respeito às questões ligadas ao pertencimento, à sensação de familiaridade, aos meios designados para manter-se na universidade.

Pensando o caso brasileiro, é muito recente a entrada de jovens oriundos de famílias pobres e sem tradição universitária na educação superior; dentre esses, estão os negros, quilombolas, indígenas, pertencentes a comunidades tradicionais/rurais, negras e/ou periféricas. Esse fenômeno passa a ocorrer como resultado positivo dos programas e políticas de abertura e interiorização, com destaque ao papel das políticas de ações afirmativas. O processo de afiliação e permanência, no caso desses jovens, se desenvolve de maneira distinta e mais complexa, por não estarem habituados com os procedimentos e rituais do mundo acadêmico, de uma maneira geral. Para esses jovens, a universidade, muitas vezes, não chega a ser um “lugar possível”.⁵

5 Os resultados de pesquisas já realizadas no âmbito do Observatório da Vida Estudantil (OVE) aparecem desde os primeiros estudos de Sampaio (2011), principalmente acerca da travessia entre escola pública até a universidade pública, até os trabalhos mais recentes de Souza (2013) e Dantas e Santos (2013, 2014), cujos dados apresentam mais especificamente o acesso ao ensino superior por estudantes concluintes do ensino médio da rede pública em cidades na região do Recôncavo da Bahia e também na cidade de Salvador. Tais estudos apontam para as dificuldades vivenciadas por jovens de origem popular na construção das suas expectativas de futuro que estão relacionadas à transição entre escola pública e universidade pública. Um desafio posto a essa construção é

Não podemos deixar de destacar que a universidade brasileira também vivencia um processo de adaptação a esse novo público universitário, pois passa a receber estudantes que apresentam demandas diferentes daquelas para as quais havia sido projetada. Isso significa dizer que não são apenas os estudantes que precisam passar por um processo de afiliação a um novo lugar e contexto; a universidade também precisa rever as suas práticas, os seus objetivos, currículos, a formação de seus docentes e pensar-se mais próxima das atuais demandas.

DESENHO DO ESTUDO

Este capítulo apresenta resultados que foram produzidos em uma investigação de mestrado realizada entre os anos de 2014 e 2015, intitulada *Pesquisa e afiliação: a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia (PPGEISU/UFBA).⁶

Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnometodológico.⁷ Para a produção dos dados, foram realizadas observação participante⁸ dos grupos de pesquisa e extensão, entrevistas compreensivas⁹ com os estudantes de IC e escrita de diários de campo.¹⁰ Participaram como atores/ autores foco da nossa investigação oito estudantes oriundos de escolas públicas que experimentavam a IC no Observatório da Vida Estudantil (OVE) e a experiência da pesquisa/extensão/educação tutorial no PET

enxergar a universidade como “um lugar possível” de ser alcançado. Os dados apontam que, muito embora haja o desejo de acessar, os estudantes não têm traçado estratégias concretas que os possibilitem superar as adversidades do acesso justamente pela distância e ausência de informação, ou a ausência de circulação/comunicação das informações disponíveis, sobre a universidade no interior de escolas públicas.

6 A dissertação foi realizada por uma das autoras, Greyssy Souza, sob orientação das professoras doutora Sônia Sampaio e doutora Dyane Brito.

7 Ver Garfinkel (1984) e Coulon (1995a, 1995b).

8 Ver Laplantine (2007).

9 Ver Kaufmann (2013).

10 Ver Chassot (2005).

Afirmação: acesso e permanência de jovens das comunidades negras rurais no ensino superior (PET Afirmação), ambos os grupos da UFRB.

A aproximação com o cotidiano dos estudantes ocorreu em dois momentos: o primeiro diz respeito à imersão do pesquisador no ambiente do fenômeno investigado, por meio da observação participante das reuniões e atividades dos grupos; e o segundo momento corresponde à realização de entrevistas compreensivas com estudantes, quatro de cada grupo. Além da observação e das entrevistas, utilizamos como fonte de dados as notas de campo produzidas pelos próprios estudantes investigados sobre as suas vivências e realizações das atividades de pesquisa e ainda as notas que a pesquisadora produziu sobre todo o processo de pesquisa para a escrita da dissertação.

A organização e a interpretação dos dados foram feitas com base na compreensão de que a inserção em grupos de pesquisa, extensão/educação tutorial institui um pilar (educação científica, orientação/tutoria e rede de apoio) que funciona como uma base de sustentação dos processos de afiliação e permanência do estudante na universidade. Assim, ao pensar na experiência da educação científica, identificamos que os elementos constitutivos desse fenômeno extrapolam o pilar supramencionado e poderiam ser representados pela seguinte figura:

Figura 2 – Experiência da educação científica



Fonte: Souza (2016, p. 96).

Observamos que a experiência em grupos de pesquisa, extensão/educação tutorial se amplia na direção do desenvolvimento e amadurecimento da relação com o saber desses estudantes, o que colabora na permanência material e na dimensão que consideramos ser simbólico-afetiva. Essa experiência pode ser entendida como um reforço para a indissociável relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Faz-se relevante uma breve apresentação dos grupos pesquisados, sendo assim, o grupo de pesquisa e extensão OVE¹¹ se caracteriza enquanto um grupo interdisciplinar e interinstitucional. Nasce em 2008, na UFBA e na UFRB, e em 2009, além de discutir sobre a afiliação e permanência dos estudantes universitários, amplia sua linha de pesquisa e passa a tratar também das questões referentes ao acesso de estudantes concludentes do ensino médio à universidade.

É necessário dizer que o nascimento do OVE se dá, justamente, num momento de expansão e interiorização da educação superior brasileira e logo em seguida às iniciativas que resultaram na criação da reserva de vagas para grupos sub-representados na UNEB e na UFBA, nessa ordem. O tema das ações afirmativas, suas repercussões e polêmicas, foi a motivação inicial para o desenvolvimento de nossas primeiras iniciativas de pesquisa nesse campo. (SAMPAIO; SANTOS, 2015, p. 1)

Seu objetivo¹² é investigar a diversidade de trajetórias juvenis e estudantis presentes no contexto universitário. Trata das possibilidades de futuro desses jovens que se abrem a partir do ingresso na universidade, focando também nos desafios e dilemas encontrados para sua afiliação e permanência. Interessa-se igualmente em reconstruir laços

11 De acordo a Sampaio (2011), o OVE é fruto de uma aproximação das suas idealizadoras com pesquisadores da Universidade de Paris 8, na França, fundamentada na ideia da universidade enquanto um espaço que extrapola a formação profissional – lugar de desenvolvimento e transição para a vida adulta.

12 A página *on-line* do OVE contém um pouco da história do grupo e apresenta suas linhas de pesquisa. Também constitui-se um espaço para informações sobre eventos e publicações dos livros do grupo. Para mais informações, acesse: <<http://www.observatorioestudantil.ufba.br/index.php/ove>>.

entre a educação superior e a educação básica, contribuindo para que estudantes concluintes do ensino médio, sobretudo de escolas públicas, deem prosseguimento aos seus estudos ingressando em universidades públicas.

Já o grupo de educação tutorial Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior (PET Afirmação) faz parte do Projeto AfimAção – Conexão de Saberes, vinculado ao MEC. O seu objetivo¹³ é apoiar estudantes das comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior, mediante o envolvimento em ações formativas complementares de ensino, pesquisa, extensão e educação tutorial, ancoradas em práticas de diálogo e trocas com suas comunidades de origem.

Trata-se de um projeto que também detém características interdisciplinares e que tem como foco a formação e acompanhamento e a permanência exitosa desses novos atores universitários, com destaque para os ingressantes na educação superior através do sistema de reserva de vagas (cotas). A metodologia desenvolvida é a da prática social, a partir da qual são trazidos conteúdos para a investigação e produção do conhecimento na área da pesquisa, que, por sua vez, alimentará a prática social desses atores em suas comunidades, num ciclo dinâmico de trocas culturais.

OS ESTUDANTES E SUAS VIVÊNCIAS NOS GRUPOS DE PESQUISA

Como observaremos a seguir, através da fala da estudante Ena,¹⁴ sexto semestre de Serviço Social, a passagem entre os estatutos de aluno e estudante possui diversas maneiras de se desenvolver. Já na sua chegada, a estudante sentiu dificuldades em lidar com a autonomia, e assim se construiu sua primeira visão da universidade. Segundo ela, “*a primeira impressão para todos os alunos é o estranhamento. Quando se adentra na universidade, tem a liberdade e a autonomia que são coisas que o estudante ainda não está acostumado*”.

13 Ver: <<https://www.blogger.com/profile/16641927579707248952>>.

14 Todos os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos próprios estudantes.

Esse momento de ingresso na universidade guarda certa complexidade. Estudos realizados por Vianna (2009), Piotto (2008) e Portes (2001) apontam que os estudantes nessa fase de transição se deparam com momentos de incertezas, inseguranças e indecisões típicas da transição para a fase adulta. Na educação superior, a complexidade consiste na tarefa da adaptação com as novas responsabilidades e liberdades, ainda mais por precisarem responsabilizar-se por seu próprio desenvolvimento pessoal/educacional e profissional.

Para Coulon (2008), os estudantes recém-chegados na universidade ainda estão impregnados da cultura escolar anterior e, por isso, tendem a fazer analogias, comparações, buscar nesse novo espaço pontos semelhantes aos quais já estão acostumados, de maneira a facilitar sua estada. Quando não encontram esses pontos de semelhança, percebem a necessidade de romper com o passado recente. Esse momento é doloroso, porque ele não é mais aluno, mas também ainda não é um estudante universitário.

De acordo com Maria, oitavo semestre do curso de História, o formato e o funcionamento de ensino são muito diferentes da universidade para a escola. Para essa estudante, *“a universidade exige coisas que a escola não lhe apresentou, então se torna muito desafiador.”* Ela apresenta como exemplo de desafio inicial a forma de ler e discutir um texto na universidade, modelo de reflexão que não lhe foi apresentado na sua escola pública do ensino médio.

Ao novo estudante, é demandado identificar, assim que chega à universidade, uma série de coisas, espaços e normas que, muitas vezes, o deixam perdido, pois não existem, por parte da universidade, ações de acolhimento, tal como nos sugerem Dantas e Santos (2013). São esses “pequenos detalhes” que acabam por colaborar para que o recém-chegado sinta-se perdido, mais um na multidão, tal como pondera o estudante Tempo. De acordo com Tempo, nono semestre do curso de História, havia uma proximidade maior com seus professores, a direção, os funcionários da escola e com os seus colegas no seu período escolar. Ele relata que: *“Com a entrada na universidade, senti a perda dos*

meus referenciais. [...] Na universidade, me sentia sozinho, era só mais um na multidão”.

Segundo o conceito de afiliação estudantil, é possível identificarmos, na vida universitária dos recém-chegados, alguns marcadores de estranhamento referentes à passagem entre a escola e a universidade. No caso dos nossos estudantes entrevistados, identificamos, em suas falas, alguns exemplos desses marcadores. São eles:

- 1) a realização da matrícula;
- 2) a necessidade de liberdade e autonomia no aprendizado;
- 3) a demanda de leituras mais densas na universidade;
- 4) a escrita das primeiras resenhas e artigos;
- 5) as apresentações em eventos acadêmicos;
- 6) a competitividade entre os colegas em sala de aula;
- 7) o uso das normas técnicas para a escrita acadêmica;
- 8) não ter o nome lembrado por professores em sala de aula ou por funcionários da universidade;
- 9) informações sobre localização de salas de aula em murais;
- 10) sentir-se perdidos na localização dos prédios administrativos, biblioteca e demais espaços universitários;
- 11) as roupas e a aparência não padronizada dos estudantes;
- 12) não ter conhecidos na cidade universitária;
- 13) os desafios em dividir casa com outros estudantes;
- 14) a surpresa da aprovação, dentre outros marcadores.

Castro (2011) e Souza e Souza (2013) consideram as habilidades que o saber-fazer pesquisa proporcionam absolutamente favoráveis para uma boa desenvoltura no decorrer da trajetória universitária. Contribuem para a superação das dificuldades encontradas para lidar com o modo de operar da cultura universitária. Sobre essa questão, a estudante Maria, oitavo semestre do curso de História, considera o grupo

de pesquisa como “*um espaço de enriquecimento intelectual, independente de seguir carreira acadêmica ou não*”.

Sobre a trajetória da estudante Jéssica, 12º semestre do curso de Matemática, o início do seu tempo de aprendizagem e depois, progressivamente, o da afiliação começou a partir da sua entrada no grupo de pesquisa, no qual ela pôde, aos poucos, se sentir parte da universidade. Segundo a estudante, o reconhecimento enquanto estudante universitária aconteceu depois da entrada no grupo, porque passou a vivenciar responsabilidades de horários a cumprir no desenvolvimento de projetos, ao tempo em que precisava desenvolver as atividades do seu curso. Ela identifica o “saber dividir o tempo” como algo que a IC proporcionou à sua vida estudantil.

Através de Silva e Sampaio (2013), compreendemos que o grupo de pesquisa, de uma maneira geral, exerce influência positiva na vida do estudante universitário. Segundo as autoras, esse fenômeno se dá, por exemplo, através do aprendizado e do treinamento das habilidades necessárias para a prática da pesquisa, no ensinamento de técnicas e metodologias, na leitura e análise crítica de teorias e conceitos. Colabora ainda, como indica Paivandi (2013), com a exploração e ampliação dos domínios do saber, uma vez que o estudante tem a oportunidade de realizar um bom desenho de pesquisa, usando essa experiência da IC para complementar sua formação, tocando, assim, na dimensão intelectual da afiliação.

Acerca dessa questão, o estudante Pedro Estêvão, primeiro semestre do curso de Comunicação, comenta que a escolha por entrar no grupo de pesquisa tem a ver com a sua “*carga de extensão, não só as disciplinas*”, uma autonomia que geralmente os estudantes de ensino médio não estão acostumados.

Durante conversas com os estudantes ao longo da observação participante, alguns deles comentaram que conseguir uma bolsa de assistência estudantil era mais difícil do que conquistar uma bolsa de IC. Isso ocorria pelo fato de precisarem reunir tantos documentos seus e de seus familiares que a distância entre a universidade e suas cidades de origem tornava isso uma tarefa complicada. Segundo eles, como estratégia, às vezes, era mais fácil e rápido passar pelo processo de seleção

para bolsista de IC e começar receber a bolsa de pesquisa, que ajudava também na sua sobrevivência.

Nessa perspectiva, a estudante Santidade, décimo semestre do curso de Pedagogia, diz que o seu desejo inicial pela entrada em um grupo de pesquisa/educação tutorial se deu pela necessidade financeira: “*no início, a entrada foi pela bolsa, mas depois, com o passar do tempo, fui aprendendo e me desenvolvendo na universidade*”. Esse foi o motivo da sua permanência no grupo – para além da ajuda financeira, o aprendizado que esse espaço havia lhe proporcionado.

A vivência universitária dos estudantes pobres é bastante difícil. Eles enfrentam vários desafios consideráveis para permanecer materialmente. Nesses casos, a pesquisa se torna uma dupla estratégia de sobrevivência: primeiro, ao proporcionar ao estudante, através de suas diversas atividades em grupo, o estabelecimento de relações entre os seus iguais, uma maneira de dialogar, debater, conhecer outros estudantes que estão em mesma situação e partilham do mesmo mundo; em segundo lugar, proporciona o recebimento de uma bolsa para a realização de planos de trabalho, que ajuda nas despesas da pesquisa e igualmente da sua vida universitária.

Sobre o aprendizado das habilidades requisitadas pela universidade, os estudantes destacam o papel do professor-orientador-tutor e dos colegas em grupo. De acordo com as falas dos estudantes entrevistados, a participação desses outros atores é de grande relevância, uma vez que necessitam de acompanhamento em questões que, muitas vezes, extrapolam as atividades no grupo de pesquisa.

Segundo Pedro Estevão, a experiência da orientação é muito importante. Foi através desse diálogo que ele conseguiu realizar atividades com as quais ele não estava habituado, como “*montar um pôster e conseguir sintetizar o conteúdo da forma como os eventos e congressos pediam*” para apresentação.

Paivandi (2012) comenta que a universidade, ao tempo que requer uma postura acadêmica do estudante, também oferece dispositivos para o desenvolvimento dessa postura, tais como biblioteca,

acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), grupos de pesquisa, ambientes de socialização, encontros, seminários, palestras e oficinas, para que o estudante possa ter uma liberdade de aprender e se reconhecer no seu processo de aprendizagem. A grande questão é que, como ao chegar à universidade eles ainda desconhecem a sua cultura, conseqüentemente desconhecem a existência desses espaços que podem colaborar com sua aprendizagem. É assim que o estudante permanece por um bom tempo “perdido” no mundo universitário.

Sampaio e Santos (2015) comentam que as experiências de uma formação interdisciplinar que alguns grupos de pesquisa oferecem, tendo como exemplo o grupo OVE, podem colaborar com a concepção de outro olhar sobre a construção do conhecimento científico. De acordo com as autoras, um exemplo dessa prática interdisciplinar são as orientações compartilhadas por docentes de formações disciplinares distintas que ocorrem no OVE, promovendo e cooperando para que o estudante pondere e possa se aproximar das múltiplas representações e compreensões teóricas e metodológicas sobre um determinado fenômeno.

Sobre sua experiência de formação interdisciplinar no OVE, o estudante Tempo explana que ter contato com colegas de várias formações é de grande relevância, pois torna o grupo multi/interdisciplinar. Assim, *“o grupo deixa de ser engessado em si, a partir dos paradigmas que prega, e dá espaço para que um historiador seja um historiador mesmo e possa dialogar com outras áreas, transformar o seu conhecimento e dar a ele outras roupagens”*.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste capítulo foi tratar acerca dos processos de afiliação e permanência a partir da experiência de IC em grupos de pesquisa, extensão/educação tutorial e, em especial, tentar destacar a importância dessa experiência em grupos de pesquisa na vida universitária dos estudantes.

A opção por tratar o conceito de afiliação estudantil e permanência material e simbólica, neste trabalho, se deu no intuito de colaborar na discussão das dificuldades existentes na e para a adaptação ao ensino superior. A relação entre os conceitos é de retroalimentação. Permanecendo material e simbolicamente, há a possibilidade de desenvolver o processo de afiliação estudantil de um lugar seguro, que é acompanhado pelo orientador e pelos seus pares. Ao sentir-se membro da universidade, quando se desenvolve a afiliação institucional e intelectual, o estudante alcança uma sensação de segurança, familiaridade e identificação que o permite jogar com as normas, brincar com códigos e com a língua, sentir-se em casa.

Através dos dados interpretados, aproximamo-nos de estratégias que vêm sendo construídas pelos estudantes para a sua estada nesse “novo mundo”. A entrada em grupos de pesquisa pode, então, ser considerada como um momento estratégico para o desenvolvimento do aprendizado científico, dando aos estudantes melhores condições para o desenvolvimento da afiliação institucional e intelectual, bem como lhe oferece, em certo grau, outras condições para as suas permanências materiais e simbólicas. Extrapolam-se os objetivos iniciais da IC, que visa o ensino e a produção do conhecimento científico na graduação, e o aprendizado em grupos de pesquisa passa a estar intrinsecamente relacionado também com a dimensão afetiva expressa no sentimento de pertencimento e na familiaridade com o mundo acadêmico.

Outro ponto relevante é a reflexão sobre as diversas formas de “chegada” na universidade. Cada estudante entra na universidade e vai vivenciar um mesmo processo, só que de maneira diferente, pois são possíveis estranhamentos e também encantamentos.¹⁵ Nessa direção, indicamos não a substituição da ideia de estranhamento, mas a ampliação do conceito, dando espaço para outras percepções sobre o fenômeno da entrada e da permanência no ensino superior.

15 Em pesquisa do OVE acerca da afiliação institucional, realizada em 2014 pelo bolsista de IC Fábio Calisto, sob orientação da professora doutora Georgina Santos, o termo “encantamento” aparece com frequência e é entendido como outra forma de “chegar e perceber” a universidade.

Compreendemos que, embora seja necessário continuar a garantir o acesso, criar cursos em turnos diferenciados, aumentar o número de instituições, interiorizá-las, isso ainda não é o suficiente. Igualmente, consideramos relevante a criação e o fortalecimento de ações e programas que respondam às questões materiais sob forma da concessão de bolsas de auxílio moradia, creche, alimentação, deslocamento, de maneira a garantir a estada dos estudantes menos favorecidos nas universidades. Contudo, não podemos perder de vista que as questões simbólicas de adaptação e pertencimento ao mundo acadêmico ainda são importantes fatores presentes na entrada na universidade e necessitam de atenção e acompanhamento.

Parece-nos ser interessante que a universidade pense sobre a criação ou resignificação de espaços que funcionem, em um primeiro momento, como um estágio inicial para os estudantes recém-chegados, de maneira que os prepare para os desafios da construção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, M. da C. A. O papel da pesquisa na formação do aluno de graduação. *Revista de gestão tecnológica e social*, São Paulo, v. 1, n. 0, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://faculadefundetec.com.br/revista_academica.php> Acesso em: 15 abr. 2013.
- COULON, A. *A condição de estudante: a entrada para vida universitária*. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- CHASSOT, A. Escrever diários como uma forma de colecionismo. *Episteme*, Porto Alegre, v. 10, n. 20, p. 55-70, 2005.
- DANTAS, L. M. V. SANTOS, G. G. dos. Escola não é lugar para discutir o futuro? reflexão sobre a percepção de alunos concluintes do ensino médio em

- Santo Amaro, Bahia. In: SIMPÓSIO BAIANO DE LICENCIATURAS, 3, 2013, Cruz das Almas. *Anais...* Cruz das Almas: UFRB, 2013. p. 1-13.
- DANTAS, L. V. ; SANTOS, G. G. A universidade e seus novos alunos: estranhamento e aproximação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL, 8., 2014, Cachoeira. *Anais...* Cachoeira: Enapegs, 2014. v. 1.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- KAUFMANN, J-C. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirurgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, 2002. Suplemento 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 3 ago. 2017.
- MASSI, L; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 173-197, 2013.
- PAIVANDI, S. A avaliação do ensino pelo estudante, a pedagogia universitária e o ofício de professor. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 319-352
- PAIVANDI, S. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 7-15.
- PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.
- PORTES, E. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante da UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. dos. A démarche interdisciplinar do grupo de pesquisa observatório da vida estudantil. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. (Org.). *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Barueri: Manole, 2015.

SAMPAIO, S. M. R. O observatório da vida estudantil: uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária. In: SAMPAIO, S. M. R. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 13-25.

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, L. C da; SAMPAIO, S. M. R.; A experiência estudantil no grupo de pesquisa. . In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 161-178.

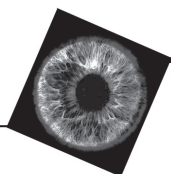
SOUZA, G. K. A. *Expectativas de Estudantes Concluintes do Ensino Médio no Recôncavo da Bahia: (re) construindo laços da escola pública à universidade*. 2013. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2013.

SOUZA, G. K. A. de. *Pesquisa e afiliação: a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em em Estudos Interdisciplinares) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, G. K. A. de.; SOUZA, I. S. Pesquisa, Formação e Afiliação: Reflexão sobre a pesquisa como ferramenta para a graduação. SIMPÓSIO BAIANO DE LICENCIATURAS, 3. 2013, Cruz das Almas. *Anais...* Cruz das Almas: UFRB, 2013. p. 1-13.

VIANNA, M. J. B. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009.

PERCURSO E PERSPECTIVAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



UBIRATAN AZEVEDO DE MENEZES
ALANA FERREIRA
ADRIELLE MATOS

INTRODUÇÃO

O acesso à educação superior no Brasil oportunizado a partir de 2002 com a efetivação da política de cotas não tem sido acompanhado por uma política efetiva de permanência, gerando significativos números de abandono, repetência e evasão. Segundo Baggi e Lopes (2011), no conjunto formado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), no período compreendido entre 2000 e 2005, a evasão média foi de 22%, atingindo 12% nas públicas e 26% nas particulares. A oferta atual não vem garantindo o compromisso com uma qualidade acadêmica necessária a uma formação competente e comprometida socialmente, contextualizada com as diversas realidades dos alunos que compõem a comunidade universitária. De modo semelhante, uma pesquisa realizada

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) revelou que, embora o número de matrículas tenha aumentado de 3,9 para 7,6 milhões entre 2003 e 2013, houve uma queda no número de concluintes, sendo de 6,7% no ensino privado e de 3,5% na rede pública. Tais dados indicam que a permanência na universidade ainda parece ser uma grande dificuldade, a despeito das ações implementadas pelas instituições. (HONORATO, 2015)

Paivandi (2015), em respeito à realidade francesa, afirma que o acesso ao ensino superior se massificou; porém, a democratização não implica o acesso ao saber e ao sucesso acadêmico. O problema, atualmente, é como conseguir permanecer na universidade e aprender bem. Nesse sentido, algumas práticas têm sido implementadas pelas instituições, compondo o que se conhece como assistência estudantil: criação de pró-reitoria específica, programas de bolsas-auxílio, residências universitárias, apoio à participação discente em eventos de natureza técnico-científica, alimentação, inclusão digital, cultura, esporte, lazer, assistência à saúde, dentre outras. Garrido (2015) salienta que a assistência estudantil voltada para a educação superior tem se constituído por ações institucionais diversas, geralmente fragmentadas e sem continuação, o que gera constante insegurança ao estudante que necessita dela.

É importante salientar, conforme Sampaio (2009), que as ações voltadas para a permanência de estudantes na universidade não devem se restringir somente ao âmbito socioeconômico, mas também deve contemplar intervenções de natureza pedagógica e acadêmica. Estas, reconhecendo e valorizando o percurso dos alunos, podem fomentar espaços intelectuais que acolham as experiências, saberes e vivências que estes trazem quando adentram o contexto universitário, assim como acompanhar seus percursos na universidade.

Também é preciso considerar que a permanência é, muitas vezes, confundida com assistência, o que contribui para ações descontextualizadas e fragmentadas. Honorato (2015) distingue tais políticas, afirmando que as relacionadas à assistência estão contidas nas de permanência e que as ações de permanência devem ser elaboradas para

todo o conjunto de estudantes, enquanto as de assistência devem ser específicas para grupos em situação de vulnerabilidade, sem garantia econômica de frequentar as aulas. As políticas de permanência, portanto, deveriam envolver ações relacionadas às dificuldades simbólicas ou relacionadas ao “trabalho acadêmico”. (HONORATO, 2015)

Sobre isto, Coulon (2008) considera que a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade é aprender o ofício de estudante universitário. Aprender esse ofício relaciona-se a um processo de afiliação institucional e intelectual à universidade e, desse modo, diz respeito à habilidade não somente de entender suas regras, mas também de lidar com elas. A entrada no contexto universitário pode revestir-se de inúmeros desafios a serem enfrentados, desde aqueles de ordem burocrática a outros mais sutis, como os relacionados ao saber acadêmico, às regras da universidade e às relações interpessoais. Muitos alunos passam pelo sentimento do desconhecido, da ausência de referências, e devem conseguir submeter-se à disciplina acadêmica, que impõe muitas horas de estudo e um ritmo árduo para acompanhar as suas exigências. O primeiro ano acadêmico parece ser o de maior vulnerabilidade para os estudantes, sendo decisivo, muitas vezes, para o fracasso ou o abandono do curso.

Tal contexto também abarca o entendimento de qual tipo de trabalho intelectual se deve produzir, uma vez que se diferencia do veiculado no ensino médio. Aprender esse ofício indica a necessidade de aprender a se tornar um membro da comunidade acadêmica e, com isso, não ser eliminado desse contexto. A entrada na universidade configura-se como uma passagem do ensino médio para este nível de ensino, tornando-se importante a observação, análise e acompanhamento desse processo. Coulon (2008) propõe três tempos que compõem o ingresso nas IES: o tempo do estranhamento, quando o estudante entra em um contexto desconhecido, que rompe com o mundo familiar que vive; o tempo da aprendizagem, quando o estudante se adapta progressivamente e produz uma acomodação; e o tempo da afiliação, quando o estudante é capaz de manejar as regras, interpretando-as e transgredindo-as. Sua hi-

pótese é a de que os estudantes que não conseguem afiliar-se fracassam. Desse modo, ele busca demonstrar que o sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante.

As políticas de assistência, por sua vez, relacionam-se com dificuldades materiais, por exemplo: custos com transporte, alimentação e livros. (HONORATO, 2015) De forma geral, as ações relacionadas à assistência estudantil no âmbito das IES têm se caracterizado por ausência de dispositivos de controle social, terceirização de serviços, equipes técnicas marcadas por número reduzido de profissionais e sem condições materiais para realizar suas ações, desvio de funções de equipe técnica, oferta de vagas em residências universitárias e/ou restaurantes universitários limitados ou ausentes. (MATOS; KONIG; DAZZANI, 2016)

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), promulgado pelo Decreto n.º 7.234/2010, mesmo tendo recebido esse nome, apresenta uma perspectiva mais ampliada, ao afirmar que seu objetivo é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Nesse sentido, elenca como suas ações os seguintes tópicos: “moradia estudantil”, “alimentação”, “transporte”, “atenção à saúde”, “inclusão digital”, “cultura”, “esporte”, “creche”, “apoio pedagógico” e “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. Através da Portaria Normativa n.º 25/2010, foi instituído este programa para as instituições estaduais, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST), elencando-se as mesmas ações supracitadas.

É importante considerar que as ações de assistência e permanência estudantil, muitas vezes, não têm sido encaradas como direito, passando a reproduzir a lógica assistencial vigente; isto é, não são compreendidas como uma política universal estendida a todos que necessitam delas para permanecer em seus cursos de graduação. (HONORATO, 2015)

Diante do quadro acima, pretende-se, neste capítulo, refletir sobre as ações no âmbito do suporte a estudantes a partir da expe-

riência da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desde sua implantação até o momento atual, considerando também os desafios futuros. Compreende-se que o registro e a análise de práticas realizadas contribuem para a realização de críticas, ajustes e inovações no âmbito dos programas de assistência e permanência estudantil, uma vez que a avaliação constante de ações concretas faz-se necessária para que se possa avançar efetivamente.

A UNEB NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO ESTADO DA BAHIA

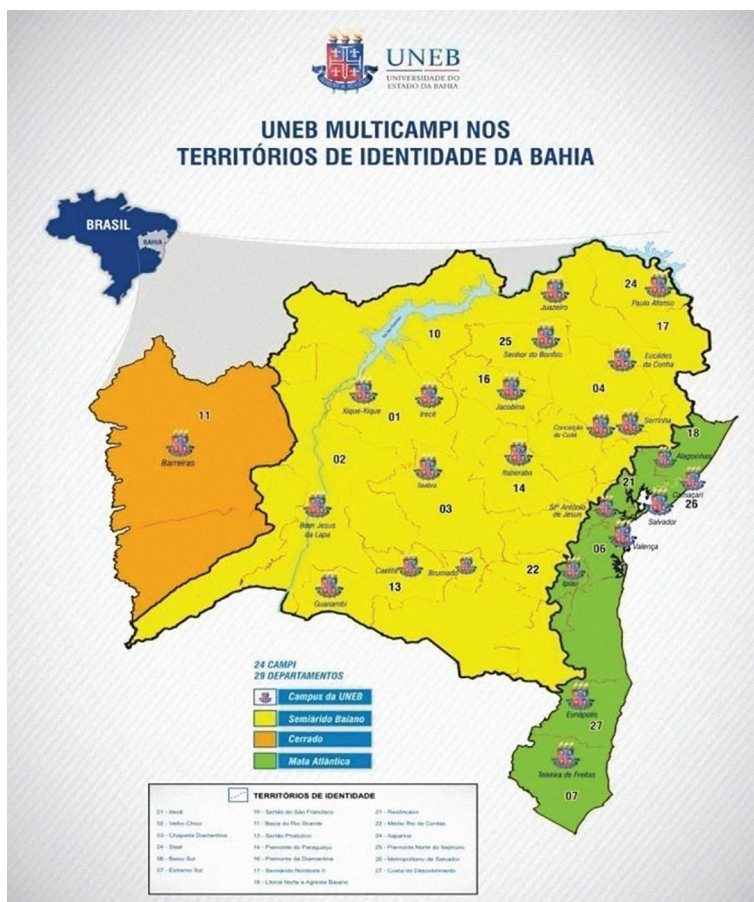
A UNEB completou 34 anos de institucionalização e traz em seu bojo a marca de uma instituição que se formou na busca da expansão do ensino superior baiano, democratizando o acesso à universidade às populações localizadas nos espaços mais longínquos. Sobre esse aspecto, o autor Boaventura (2009, p. 22) diz:

[...] coerente com os ideais de interiorizar a educação superior, a UNEB, se estendeu por todo o território baiano, do Nordeste, Paulo Afonso e Juazeiro, ao extremo Sul da Bahia, Teixeira de Freitas e Eunápolis, do Oeste Baiano, Barreiras, à Salvador [...].

Essa iniciativa tem assegurado à sociedade baiana uma formação sólida numa instituição laica, pública, gratuita e socialmente referenciada.

Atualmente, é considerada a maior instituição pública de ensino superior multicampi das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do Brasil, conforme publicado pelo *Jornal Grande Bahia*, no dia 14 de agosto de 2016. É pioneira no modelo multicampi e está localizada em 24 municípios baianos. De acordo com o autor Boaventura (2009, p. 73), “a UNEB foi estruturada pela Lei n.º 7.176, de 10 de setembro de 1997, tendo como base de sua estrutura acadêmica os 24 departamentos”, como pode ser vista no mapa de distribuição departamental da UNEB, abaixo.

Figura 1 – Mapa de distribuição departamental da UNEB



Fonte: Universidade do Estado da Bahia (2014a).

Por ocupar uma grande parte do território baiano, a UNEB tem trazido contribuições nos aspectos político, econômico e social para o estado. Barbosa (2013, p. 76), ao analisar o impacto da presença de IES no território local, reflete:

[...] a forma mais simples para avaliar o impacto da presença da instituição de ensino superior no potencial de desenvolvimento do município seria comparar os indicadores de desenvolvimento deste município em dois momentos distintos no tempo, antes e depois da instalação da unidade universitária.

Esse modelo multicampi exige da gestão um olhar diferenciado da dimensão organizacional, tendo em vista a multiplicidade de fatores que se fazem presentes no seu lócus de atuação. A esse respeito, Pondé (2004, p. 167) proferiu que:

[...] percebe-se através da sua trajetória histórica e da complexidade dos seus múltiplos papéis, a necessidade premente de se dispor de um modelo de gestão diferenciado em relação às demais organizações econômicas, capaz de posicionar a instituição, avaliar suas potencialidades, traçar rumos e formular estratégias de longo alcance, mas sem desconsiderar as especificidades locais.

Diante disso, a instituição tem se proposto a contribuir, conforme mencionado no seu Plano de Metas:

Fortalecendo-se nesse embate virtuoso, a UNEB assegura seu papel basilar na promoção e no aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico da Bahia, missão que não pode ser cumprida a contento sem uma estratégia de disseminação do conhecimento que leve em conta o patamar de desenvolvimento das regiões onde está inserida. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010b, p. 9)

Para o alcance dessa proposta, tem seguido os seguintes princípios, conforme a publicação no *site* institucional, em 1 de junho de 2016, em comemoração aos seus 56 anos de história: “UNEB MULTICAMPI, BAIANA, popular, participativa, transparente, democrática e inclusiva”.

Face a esse contexto, a UNEB busca operacionalizar tais princípios através de suas estruturas internas, estabelecendo suportes gerenciais com o fito de otimizar as ações institucionais sob a égide do norteamento da pesquisa, ensino e extensão. No âmago dessas questões, inevitavelmente, depara-se com os fatores condicionantes para a assistência e permanência estudantil, sobretudo daqueles estudantes identificados com vulnerabilidade socioeconômica. Nesse particular, destaca-se a existência da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Praes), que possui

um papel estratégico institucional para promover e implementar ações dessas naturezas.

PRAES – UNEB: gestão da assistência e permanência estudantil nos períodos de 2009 a 2017

Antes do ano de 2009, o planejamento das ações no campo da assistência e permanência estudantil iniciou-se por meio de uma gerência responsável por assuntos relativos à comunidade estudantil, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (Proex). Somente no ano de 2009, com o contexto de demandas dos estudantes ampliando-se em volume e em complexidade, as mobilizações e reivindicações da classe estudantil provocaram atenção especial do Conselho Universitário (Consu), que compreendeu a necessidade de constituir uma estrutura própria e exclusiva de atenção aos estudantes. Nasceu, assim, a Praes, através da Resolução n.º 733/2009.

O contexto interno administrativo ainda era de formação da equipe técnica. Inicialmente, alguns funcionários antigos da própria instituição que se identificaram com a proposta da nova unidade solicitaram transferência para a Praes. Depois, a partir de 2011, novos servidores ingressaram na Pró-Reitoria via concurso público e transferência interinstitucional, o que possibilitou a organização dos setores e a composição do grupo de trabalho.

A Pró-Reitoria, inicialmente, concentrou-se em organizar o processo seletivo de bolsa permanência para atendimento das necessidades identificadas como básicas para manutenção dos discentes, como alimentação, material didático e transporte. Outra vertente da assistência estudantil da UNEB eram os assuntos relacionados às residências universitárias, que ficavam e continuam sob o gerenciamento das direções dos departamentos dos *campi*. A ligação da Pró-Reitoria com os *campi* baseava-se em concessão de recursos financeiros para garantia dos serviços essenciais para a moradia dos residentes.

Cria-se também o setor de transporte, responsável por mediar o Sistema de Meia Passagem e os estudantes dos quatro departamentos

do *campus* I – Salvador, para atender às demandas relativas ao transporte urbano em conformidade com os critérios estabelecidos pela Prefeitura Municipal e o Sindicato das Empresas de Transportes de Passageiro de Salvador, responsáveis pelo sistema. Mais recentemente, esse benefício estendeu-se aos estudantes do *campus* XIX – Camaçari, com o Sistema Camaçari Card.

A Praes estruturou-se com duas gerências: a Gerência de Programas e Projetos e a Gerência de Assistência Estudantil. Sob a guarda da Gerência de Programas e Projetos, coube a gestão da política de apoio à participação dos estudantes em eventos de natureza acadêmica, científica, política, artística, cultural e esportiva, através de concessão de passagens terrestres e transporte coletivo, em âmbito nacional, e aérea, em âmbito nacional e internacional; assim como a tarefa de organizar a revista *Saberes discentes*, como veículo de socialização de textos discentes apresentados em eventos científicos.

Para fortalecimento das ações da Assistência Estudantil, articulou-se, com as demais Universidades Estaduais da Bahia (Ueba), o I Seminário de Assistência Estudantil das Uebas, realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em novembro de 2011. Esse evento teve como objetivo estabelecer uma agenda entre as Ueba e as instâncias governamentais, conforme divulgado pela Assessoria de Comunicação da UNEB em 2011.

Entre os anos de 2010 e 2013, a Pró-Reitoria teve quatro gestores diferentes. Essa situação impactou no crescimento mais sustentável das ações da pasta e da edificação de uma política de assistência estudantil. Repercutiu ainda no aspecto organizacional e no relacionamento interpessoal, sobretudo com a perda da condição de unidade gestora, ou seja, a perda de certa autonomia para gerir orçamento alocado exclusivamente para a assistência estudantil, subordinando a Praes à Pró-Reitoria de Administração (Proad).

Mesmo nesse novo contexto, foi realizado o II Seminário de Assistência Estudantil das Uebas, sediado pela UNEB e realizado no Colégio Dois de Julho, em Salvador, Bahia, tendo como temática a proposi-

ção de ações permanentes de assistência estudantil, conforme registros sobre o evento publicados no *site* institucional, no dia 27 de setembro de 2013. De ambos os seminários, saíram indicadores e diretrizes importantes para se pensar na estruturação de políticas estaduais de assistência e permanência estudantil. Entretanto, há uma carência de ações de desdobramentos institucionais dessas produções.

Em 2014, a Praes recuperou a condição de unidade gestora, assumiu os passivos junto aos estudantes de anos anteriores e avançou em proposições de ações que transcendem a vertente da assistência para também atingir metas no campo da permanência estudantil, conforme descrito no eixo “Acesso e Permanência com Qualidade” do Plano de Ações Prioritárias para Assistência Estudantil. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2014b) Assim, a Praes, ao longo das gestões anteriores, havia vivenciado períodos para fundamentar suas ações basilares. O novo cenário teve como prioridade a consolidação e aprimoramento de ações realizadas e o planejamento de novas propostas, que vão desde o “Programa de Bolsas, permanência, residência e emergência” ao atendimento multiprofissional prestado aos estudantes.

O Programa de Bolsa Auxílio Praes, por exemplo, ganha novo contorno de concepção, modalidade e metodologia, amplia quantitativa e pecuniariamente seus valores e democratiza o acesso, acompanhamento e controle social através do Sistema de Bolsa Auxílio (Sisba/Praes/UNEB). Um importante aspecto a ser considerado é a ideia de estabilidade da manutenção do direito à bolsa auxílio, prevista na Resolução de n.º 1.114/2014, que garante a possibilidade do benefício aos estudantes do início ao final de seu curso.

A Praes requalifica a Gerência de Assistência Estudantil e revitaliza as Coordenações Administrativa – para acompanhar ações de cunho administrativo dos servidores da Praes – e Financeira – para provimento de pagamento de bolsas. Além disso, cria internamente, sem mudança de regimento, a Coordenação do Programa de Residências Universitárias, para atenção exclusiva às 36 casas de estudantes e cerca de 600 estudantes beneficiados; a Coordenação de Translado, que gere e acompanha

a política de apoio à participação de estudantes em eventos; e a Coordenação da Equipe Multiprofissional de Atenção ao Estudante (Emae), responsável pela atenção psicológica, social e pedagógica aos estudantes.

Vale o registro que, num contexto multicampi, a Emae é composta por profissionais das áreas de serviço social, psicologia e pedagogia, que cumprem papel estratégico para qualificação de ações de permanência dos estudantes. Suas ações vão desde os atendimentos sociais, psicológicos e pedagógicos individualizados até ações com formação de grupos focais de estudantes. Nesta gestão, foi possível iniciar um trabalho de intervenção consentida diretamente nas residências universitárias com o projeto Entrelaços. O processo de afiliação institucional e intelectual no ofício de ser estudante (COULON, 2008) ganha contornos ainda mais desafiadores para a juventude que reside temporariamente nas residências universitárias; afinal, não é fácil afiliar-se num contexto de estranhamento, inédito para sua maioria e tão diverso, se consideradas as histórias de vidas que se encontram sem combinar, imersas num equipamento residencial alheio a suas realidades anteriores. O Entrelaços, nesse contexto, dialoga com as principais necessidades levantadas por cada coletivo de residência universitária. Constrói, assim, projetos coletivos e, sistematicamente, por um lapso de tempo, desenvolve as ações no lócus das residências.

Outra ação são as parcerias com docentes extensionistas e/ou pesquisadores, a exemplo do Grupo de Apoio Psicossocial ao Estudante Universitário, do Departamento de Educação I (Gapeu/DEDC I/Praes/UNEB), que subsidia a política de permanência estudantil através de intervenção junto a estudantes ingressantes até o terceiro semestre e consiste em contribuir com o processo afiliativo institucional e intelectual, fomentando uma ambiência mais favorável para a manutenção dos estudantes nos cursos de graduação. A partir da perspectiva teórico-metodológica da etnometodologia (COULON, 2008), o Gapeu se aproxima do universo no qual os estudantes interagem, desenvolvem estratégias de pertencimento e modificam a realidade que os cerca. Objetiva também a formação de agentes multiplicadores para o acolhimento aos novos estudantes que chegam a cada semestre.

A Gestão Universitária da Praes também se implicou com a captação de recursos ao longo dos anos e, a partir de 2014, vem executando os planos de trabalho aprovados do PNAEST, que, por sua vez, replica as exigências e necessidades inscritas no PNAES, que, do ponto de vista do percurso e perspectivas da assistência e permanência estudantil, no caso da UNEB, merece ser um tópico à parte.

PRAES, PNAES E PNAEST: UM DIÁLOGO CONTRADITÓRIO, MAS... POSSÍVEL!

Os PNAES voltados para as universidades federais e estaduais emergem num contexto geopolítico no qual as conferências municipais, estaduais e nacionais foram base para promulgação de leis e condições reparatórias no cenário brasileiro, fruto de reivindicações históricas das minorias étnicas, raciais e de classe socioeconômica. No âmbito educacional, no que se refere à assistência estudantil, esta propõe-se a atender áreas como alimentação, moradia, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, creche, esporte, cultura e acesso e participação de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010a)

No contexto concreto e objetivo da gestão da Praes/UNEB, a execução desses recursos alinha-se ao Plano de Ações Prioritárias (PAP) e tem favorecido o desenvolvimento de:

Quadro 1 – Eixos estratégicos e ações da Assistência Estudantil da UNEB

EIXO ESTRATÉGICO	AÇÃO
Produção e difusão do conhecimento	Política de apoio à participação de estudantes em eventos de múltiplos caracteres, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão na e/ou a partir da UNEB. Política para equipar os departamentos com impressoras tridimensionais, potencializando a produção didática e trabalhos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Formação cidadã e profissional	Política de aquisição de bens digitais para estudantes indígenas como apoio pedagógico. Aquisição de suporte pedagógico e equipamentos específicos para estudantes com deficiência.
Articulação universidade e sociedade	Aquisição de veículo para traslado estudantil a trabalhos de campo e congressos locais. Fomento de eventos nas áreas da cultura, do esporte e do lazer de caráter sazonal.
Acesso e permanência com qualidade	Fortalecimento da política de residência universitária, dotando sistematicamente as casas com mobiliário e equipamentos linha branca e eletrônica, como o caso dos computadores para as salas de estudos. Contratação de empresa de alimentos para situações extremas de vulnerabilidades socioeconômicas, emergenciais e o quadro de reserva do Programa de Bolsa Auxílio Praes, através de distribuição de cestas básicas.
Democratização, descentralização e transparência	Desenvolvimento do Sistema de inscrição de bolsa-auxílio (Sisba). Desenvolvimento do Sistema de Apoio a Participação em Eventos (Sape).

Fonte: elaborado pelos autores.

Por outro lado, a autonomia de investimentos do PNAEST apresentado na submissão do plano de trabalho não dialoga com nossas prioridades, pois não permite investimentos em contratação de aluguel ou construção de residências próprias da UNEB, nem pagamento de bolsa estudantil ou qualquer outra forma de pecúnio diretamente aos estudantes. Da mesma forma, veda a contratação de serviços de pessoas físicas da psicologia, serviço social e pedagogia para o programa de Ações e Serviços de Atenção à Saúde (Asas/UNEB). Dessa forma, as principais necessidades para a consolidação da política de assistência estudantil ficam vulneráveis, dependendo do investimento da própria universidade, já que não dispõe de rubrica específica para a assistência e para permanência do estudante por parte do governo do estado.

Dos marcos regulatórios das políticas nacionais e a realidade da UNEB, algumas áreas continuam sem a devida atenção por falta completa e irrestrita de investimentos financeiros e equipe de trabalho, como a área da creche e da política de alimentação, que conta com o primeiro restaurante universitário em construção. Além disso, a limitação da lei entra em choque com nossas prioridades, a liberação dos recursos é atemporal, implicando desaceleração e, por vezes, suspensão de ações de gestão, contingenciando o ideal de políticas de caráter contínuo e para permanência estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos as políticas públicas de assistência e permanência estudantil para universitários, que é objeto de recente preocupação; os descompassos entre as implementações das políticas de acesso ao ensino superior com as políticas de permanência qualificada dos jovens nas universidades; a crescente – embora ainda diminuta – produção e sistematização de conhecimentos em torno desse tema; e se ainda ampliarmos as lentes para a realidade da UNEB em seu contexto multicampi, certamente nos daremos conta de que muito há de ser feito na direção da consolidação de políticas capazes de assegurar o direito aos estudantes de concluir seus cursos com sucesso.

Por outro lado, a jovialidade da experiência da UNEB é marcada por forte interesse institucional na consolidação de um projeto de acesso e permanência com qualidade. As construções, ao longo do tempo, têm tido efetiva participação do movimento estudantil e de articulação intersetorial. Adicionam-se às pautas das condições materiais e da vulnerabilidade social: a qualidade de ensino; a inserção em experiências de pesquisa e extensão; a atenção às pessoas com deficiência; a mobilidade discente em níveis intramuros da UNEB, bem como estadual, regional, nacional e intercâmbios internacionais; os processos didáticos pedagógicos de concepção curricular nos diversos cursos e áreas de formação humana e profissional; a atenção ampliada à saúde social

do ambiente universitário e seus protagonistas; a articulação e aproximação com a sociedade civil organizada e territórios de identidade baianos, entre outras.

A Praes, em seu percurso histórico até aqui, demonstra que enfrenta desafios para sua estruturação, sobretudo no que se refere ao quantitativo de corpo técnico, infraestrutura e equipamentos, o que reflete em seu alcance em nível multicampi. Esbarra em limites orçamentários e financeiros, mas, por outro lado, tem avançado na direção de garantir condições mínimas de assistência aos estudantes, bem como na consolidação paulatina de políticas de permanência cada vez mais consistentes.

Ao final do atual ciclo de gestão 2014-2017, apresentam-se como desafios concretos a reestruturação normativa da política de residência universitária numa nova configuração e a implantação do Sistema de Apoio à Participação em eventos técnico-científicos, quando seremos capazes de fomentar, mapear e acompanhar o desempenho das produções acadêmicas dos estudantes. Além disso, outros desafios correspondem à implantação do programa Asas e do Observatório da Vida Estudantil da UNEB. Todas essas ações encontram-se em andamento.

REFERÊNCIAS

BAGGI, C.; LOPES, D. Evasão e avaliação institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

BARBOSA, C. *Financiamento público das universidades estaduais baianas: restrições orçamentárias, expansão universitária e desenvolvimento local*. 2013. 164 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BOAVENTURA, E. *A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 jul. 2010a.

BRASIL. Ministério da educação. Portaria Normativa nº 25, 28 dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 dez. 2010b.

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

GARRIDO, E. Políticas de Assistência Estudantil e de ações afirmativas: a permanência no ensino superior como meta. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R.; CARVALHO, A. (Org.). *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?* Salvador: EDUFBA, 2015. p. 249-264.

HONORATO, G. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (Org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015. p. 96-132.

INEP. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF, 2014.

MATOS, A.; KONIG, J.; DAZZANI, V. O psicólogo escolar na Educação Superior: promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Org.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea, 2016. p. 115-125.

PAIVANDI, S. Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R.; CARVALHO, A. (Org.). *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?* Salvador: EDUFBA, 2015. p. 23-59.

PONDÉ, E. A. Q. Gestão das instituições de ensino superior. In: MATTA, A. E. R. (Org.). *Educação, cultura e direito: coletânea em homenagem a Edivaldo M. Boaventura*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 164-174.

SAMPAIO, S. Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na Educação Superior. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos contextos, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Gestão Universitária Multicampi: UNEB Democrática e de Qualidade. Relatório do Biênio 2014-2015. Salvador, 2014a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Plano de Ações Prioritárias (PAP)*. Salvador, 2014b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Plano de Assistência Estudantil*. Salvador, 2010a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Plano de Metas 2010-2013*. Salvador: UNEB, 2010b.

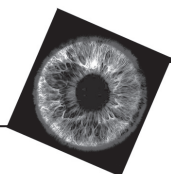
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução nº 196/2002. Aprova sistema de reserva de vagas para negros e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução nº 468/2007. Aprova reformulação no sistema de reserva de vagas para negros e indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução nº 733/2009. Aprova a criação da Pró- Reitoria de Assistência Estudantil. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Resolução nº 1.114/2014. Programa de Bolsa Auxílio PRAES. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 2014c.

PERCEÇÃO DOS CONCLUINTES
SOBRE A QUALIDADE DO PROCESSO
FORMATIVO NOS BACHARELADOS
INTERDISCIPLINARES DA UFBA



EMANUELE F. SANTOS
STELA M. MENEGHEL
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

No século XXI, a Educação Superior (ES) tem sido muito valorizada como instrumento de promoção social e de desenvolvimento das nações. Por essa razão, nas últimas duas décadas, diversos países têm reconhecido a necessidade de promover mudanças nesse nível de ensino, propondo novos modelos de formação, bem como visando ampliar seu acesso às camadas populares. Ao mesmo tempo em que a sociedade do conhecimento passou a demandar jovens com uma formação mais flexível e capaz de adaptar-se à velocidade das mudanças do mundo contemporâneo do trabalho, tornou-se necessário promover a democratização do acesso à ES. (ALMEIDA FILHO, 2008)

No caso do Brasil, a ES esteve, desde a origem, restrita às camadas mais privilegiadas da população, com poucas oportunidades para jovens de famílias de baixa renda. As instituições e cursos tendem a desenvolver uma formação de viés profissionalizante, que prejudica a capacidade de adaptação dos egressos em contextos que exigem novas habilidades e flexibilidade de atuação profissional. (ALMEIDA FILHO, 2008; BERNHEIM; CHAUÍ, 2008)

Nessa conjuntura, o debate em torno da necessidade de expansão e promoção do acesso democrático e da permanência, bem como da oferta de formação geral e interdisciplinar que permita aos estudantes compreender e atuar frente às demandas do mundo do trabalho sob diferentes ângulos, com capacidade de crítica e comprometimento social, tem fomentado as discussões em torno do tema da qualidade da formação na ES. Trata-se de um debate extremamente complexo, pois, de um lado, envolve a dificuldade de definir e objetivar um conceito polissêmico por natureza e, de outro, a de conciliar interesses nem sempre convergentes.

Este texto visa contribuir para o debate sobre qualidade com apoio em resultados de estudo realizado junto a concluintes dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esses cursos foram criados sob a égide do Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Governo Federal em 2007, que concedia às universidades federais autonomia para promover a expansão da graduação utilizando-se de novas estruturas acadêmico-curriculares e pedagógicas.¹ A UFBA tomou o Reuni não apenas como oportunidade para promover alterações curriculares nos cursos existentes, mas, principalmente, para inovar na estrutura de outros novos. Tornou-se, assim, uma das pioneiras do país na criação de BI.

1 O Reuni foi decisivo para a democratização do acesso às universidades federais, pois permitiu ampliar de modo significativo os cursos e as vagas na graduação. Além disso, incentivou propostas de reestruturação acadêmico-curricular, inovação pedagógica, mobilidade intra e interinstitucional e o incremento do compromisso social das universidades. (BRASIL, 2011)

Os BI, conforme os *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares*, são “programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento”. (BRASIL, 2011, p. 3) Ainda segundo o documento, são princípios desse modelo:

- 1) formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
- 2) formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
- 3) trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
- 4) foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
- 5) permanente revisão das práticas educativas tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
- 6) prática integrada da pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
- 7) vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
- 8) mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
- 9) reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
- 10) estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
- 11) valorização do trabalho em equipe. (BRASIL, 2011, p. 9)

Os BI constituem a primeira etapa de um regime de ciclos que prevê, inicialmente, formação universitária fundamentada em competências, habilidades e atitudes transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas

e culturais. Já o segundo ciclo de estudos, opcional, dedica-se à formação profissional em áreas específicas. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação, que o egresso do primeiro ciclo está habilitado a cursar, uma vez que é portador de um diploma de graduação plena. (BRASIL, 2011)

Dado o caráter inovador da sua proposta de formação, desde a implantação na UFBA, os BI e seus estudantes têm sido objeto de diversos estudos.² Afinal, é fundamental a reflexão sobre os processos instituídos e suas condições de formação, de modo a identificar tanto a capacidade de atingir os objetivos propostos quanto as possibilidades de melhorias. Nessa linha, é valiosa a percepção dos estudantes, foco das ações educativas, além do que Younès (2015) alerta como importante: encorajá-los a refletir sobre os objetivos do ensino e sobre aquilo que facilita ou entrava seu processo de formação.

Aprofundando os trabalhos já realizados sobre os BI da UFBA, apresentamos, aqui, parte de uma investigação mais ampla, realizada no contexto do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, que dirigiu o olhar para estudantes que vivenciaram os BI³ em Saúde, Humanidades, Artes e Ciência e Tecnologia da UFBA, concluintes do ano de 2016. Tivemos como objetivo identificar a percepção do concluinte sobre a qualidade da formação, tomando por referência elementos citados na literatura, relacionados à formação geral, às oportunidades e vivências de aprendizagem oferecidas pela instituição, aos docentes, à infraestrutura e aos serviços de apoio ao estudante.

2 Foram realizadas duas pesquisas com estudantes dos BI da UFBA, coordenadas pelo Observatório da Vida Estudantil (OVE) da UFBA e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com apoio no edital das Pró-Reitorias de Pesquisa, Criação e Inovação (Propci), Extensão (Proext) e de Ensino de Pós-Graduação (PROPG) – PROPCI-PROEXT-PROPG/UFBA 1/2012. Uma acompanhou variáveis relativas ao perfil socioeconômico dos ingressantes do *campus* de Salvador ao longo de quatro anos (2010 a 2013). A outra, com egressos, buscou identificar o perfil e a trajetória acadêmica dos estudantes das primeiras turmas, que concluíram o curso em 2011.

3 Eles permitem acesso aos diversos cursos de formação específica oferecidos pela UFBA.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL

“Qualidade” é um termo utilizado para designar valor e mérito. Está relacionado ao plano moral e à condição política do homem, pois supõe que determinados sujeitos ou comunidades aceitem certos padrões como desejáveis. (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008) No caso da educação, que contempla os mais diversos grupos sociais e culturais, a tentativa de estabelecer padrões de qualidade é exercício que demanda grande esforço por parte daqueles que se dedicam ao tema, devido à multiplicidade de aspectos envolvidos. Não há, portanto, como estabelecer um significado único para o termo “qualidade” em educação. Ele abarca diversos e legítimos entendimentos, dado seu caráter relativo e dependente dos contextos e prioridades dos atores sociais envolvidos, com focos de atenção geralmente distintos. (BERTOLIN, 2009)

Rothen, Tavares e Santana (2015), em análise de periódicos nacionais e internacionais que abordam o tema da qualidade na ES, consideram as seguintes especificidades: nos periódicos europeus, o conceito é concebido segundo referências da Comunidade Europeia e do Processo de Bolonha; nos latinos, está associado à avaliação e formação para o mercado de trabalho; nos periódicos brasileiros, aparece como resultante do controle e da regulação exercidos pelo Estado por meio da avaliação. Nessa perspectiva, no Brasil, a compreensão de qualidade passa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9394/1996, que, no artigo 43, estabelece como finalidades da ES, dentre outras: a necessidade de formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento e colaborar na sua formação contínua; provocar o interesse permanente de aperfeiçoamento, integrando conhecimentos; estimular o conhecimento dos problemas do mundo atual, em particular os nacionais e regionais; estabelecer com a comunidade relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996)

Em um âmbito mais amplo, podemos compreender “qualidade” a partir de orientações da Conferência Mundial de Educação Su-

perior (CMES),⁴ realizada em Paris (1998), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O documento final da conferência apresenta uma definição ampla, indicando a necessidade de abranger ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Ele faz também recomendações baseadas na relevância social e requerendo melhor articulação das Instituições de Ensino Superior (IES) com a sociedade e o mundo do trabalho, incluindo o respeito às culturas e a proteção ao meio-ambiente.

Vale ressaltar que, ainda segundo o documento final da Unesco (1998), os estudantes, como principais atores dos processos educacionais, devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional e da discussão sobre qualidade. Sua participação nos processos avaliativos pode cooperar com a melhoria de métodos pedagógicos, com a elaboração de políticas e com a gestão institucional.

Para Clotet (2008), qualidade na ES está relacionada à inovação, dada a importância de que a formação seja adequada ao contexto da sociedade do conhecimento, caracterizada, dentre outros aspectos, pelo desenvolvimento e disseminação rápida das informações. O autor ainda agrega ao conceito dimensões sócio-humanísticas, definindo como objetivos da ES de qualidade:

- Reconhecer e pôr em prática quatro processos institucionais: gestão, ensino, pesquisa e extensão;
- Fornecer os meios para uma sólida formação científica e humana, integrada ao conhecimento e à prática da cidadania responsável inseparável da responsabilidade social;

4 A CMES/1998 apontou como missões primordiais da ES: educar, formar e realizar pesquisas, tendo em conta a função ética, a autonomia e a responsabilidade social. O saber deve ser promovido por meio da pesquisa científica, das artes e das ciências humanas. (UNESCO, 1998)

- Esclarecer o iniludível compromisso de toda pessoa com o meio ambiente e com o desenvolvimento humano e social;
- Garantir o respeito às identidades culturais;
- Preparar para a inserção profissional;
- Desenvolver competências como: interagir com diversas tecnologias, saber trabalhar em equipe, transitar em diferentes línguas e linguagens, resolver conflitos e ser hábil na comunicação;
- Propiciar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. (CLOTET, 2008, p. 11)

Ao apresentar resultados de um estudo interinstitucional que propõe indicadores de qualidade para os sistemas educacionais da ES, Morosini (2016) considera que, no ensino de graduação, eles estão referenciados em produtos e processos. Indicadores de produto dizem respeito à infraestrutura de instalações, bibliotecas, laboratórios, além do projeto institucional; à formação, desenvolvimento, carreira e regime de trabalho dos docentes; e a aspectos de permanência e oportunidades de ampliação da formação dos discentes. Quanto à qualidade referenciada em processos, são apontados indicadores de natureza pedagógica e acadêmica, direcionados à transição paradigmática da contemporaneidade. A noção de qualidade passa a focalizar o currículo dos cursos, que deve ser inovador, buscando superar estruturas rígidas e disciplinares; incentivar a articulação entre teoria e prática; integrar ensino e pesquisa; e ofertar atividades que ampliem a base cultural da formação. As práticas pedagógicas devem apontar para o desenvolvimento de atividades participativas, familiarização com linguagens tecnológicas, flexibilização da formação e estímulo à produção científica integradora. (MOROSINI, 2016) Nesse contexto, ES de qualidade é aquela que entende o estudante como protagonista da sua trajetória formativa.

Os diversos aspectos evidenciados pelos autores citados apontam que uma ES de qualidade implica a oferta de formação geral e de oport-

tunidades de ampliação da formação, com participação em atividades de pesquisa e extensão. Têm destaque, ainda, as inovações nos processos de ensino-aprendizagem, as relações com os docentes, as condições de aprendizagem, infraestrutura e serviços de apoio. E, finalmente, todos esses elementos devem estar contextualizados, conectando os estudantes com a sociedade e o mundo do trabalho.

PERCEPÇÃO DOS CONCLUINTEs DOS BI DA UFBA SOBRE QUALIDADE

Tendo em conta elementos necessários à qualidade do processo educacional, buscamos identificar como estudantes dos quatro BI ofertados pela UFBA (Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia e Saúde) percebem as condições de sua formação e em que medida os cursos atendem ao previsto em seus objetivos. A escolha pelos estudantes na condição de concluintes deve-se ao fato de serem considerados aptos, por estarem prestes a finalizar o curso, a avaliar seu processo formativo. Antes de apresentar os resultados, explicitamos os principais elementos que balizaram a construção da base empírica da pesquisa.

Apontamentos metodológicos

Realizamos um estudo descritivo de abordagem quantitativa (GIL, 2008), utilizando informações produzidas por meio de instrumento elaborado com base no “Questionário do Estudante”, utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), quando da realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).⁵ Foram respondidas 23 questões sobre o perfil socioeconômico e 33 que solicitavam indicação de concordância, segundo escala que variava de 1 (discordância total) a 6 (concordância total), com assertivas sobre dimensões da formação acadêmica

5 O Enade, componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do Brasil, avalia a qualidade da formação de concluintes de graduação por meio de provas de formação geral e de conteúdos específicos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ao longo do curso – justamente as apontadas como determinantes da qualidade por especialistas da área: desenvolvimento da formação geral; oportunidades oferecidas; corpo docente; infraestrutura e serviços de apoio.

O universo de sujeitos de pesquisa foi composto pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos selecionados; ou seja, que cumpriram o tempo mínimo para integralização curricular no segundo semestre de 2016. De um total de 621 concluintes, houve retorno de 178 sujeitos, conferindo representatividade ao universo de participantes do estudo:⁶ 34,01% do BI em Saúde; 27,67% do BI em Humanidades; 31,70% do BI em Ciências e Tecnologia; e 10,68% do BI em Artes. Os dados produzidos foram trabalhados no pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). As respostas foram agrupadas nas dimensões estabelecidas, confirmadas pela análise fatorial exploratória.

Percepção sobre o desenvolvimento da formação geral

O primeiro grupo de questões abordou a percepção dos estudantes sobre as contribuições do curso para o desenvolvimento de uma formação geral. Os dados mostraram percepção positiva sobre essa dimensão e que, para os estudantes, o curso atende ao objetivo de oferecer uma sólida formação geral. A Figura 1 agrupa as médias de todas as respostas desse grupo de questões por curso, com média (M) = 4,60 e desvio padrão (DP) = 0,95.

Um dos itens desse grupo questiona se as atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão,

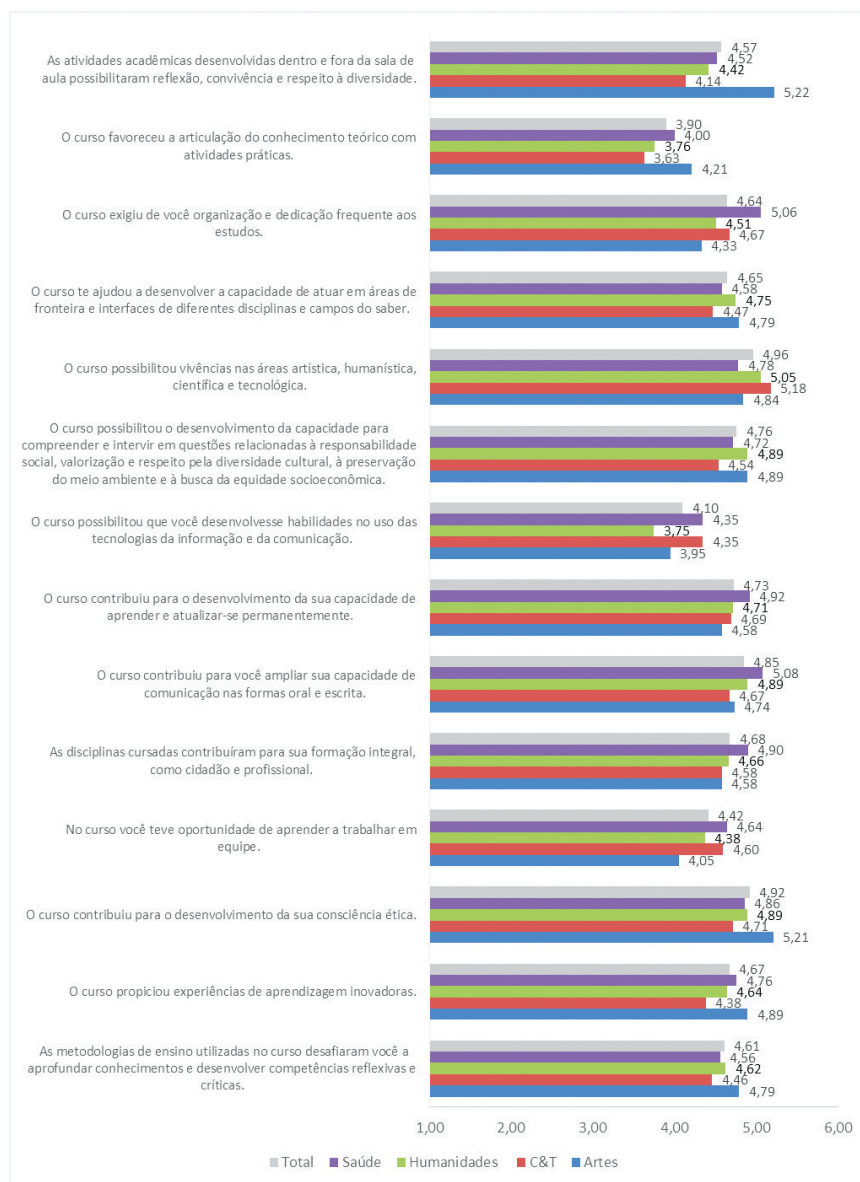
6 Com relação à fatorabilidade dos dados, foram computadas as respostas do total de respondentes, excluindo-se os que deixaram algum item em branco. Para verificar a viabilidade da metodologia, foi utilizado o teste de adequação da amostra, de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), com resultado de 0.9082308, validando as análises. No teste de esfericidade de Bartlett, também obtivemos resultados significativos $p < 0,01$, sugerindo a adequação dos itens da análise fatorial. A verificação da fidedignidade dos fatores gerados foi feita pelo coeficiente alfa de consistência interna, cujo valor encontrado foi de 0.948.

convivência e respeito à diversidade. Houve diferença significativa⁷ na média das respostas dos estudantes do BI em Artes, que avaliaram de forma mais positiva esse item ($M = 5,22$) quando em comparação aos demais (BI em Saúde $M = 4,52$; BI em Humanidades $M = 4,42$; BI em Ciência Tecnologia $M = 4,14$). No contexto atual, em que cabe à educação estimular maior compreensão e interação entre as culturas, é importante que a formação de estudantes universitários contemple atividades que os levem a refletir sobre o respeito à diversidade. Em uma universidade como a UFBA, e especialmente nos BI – criados no contexto da democratização do acesso e diversificação do seu público –, é fundamental criar oportunidades para discutir as diferenças (étnicas, religiosas, de gênero etc.) e combater a intolerância.

Uma formação de qualidade, segundo Clotet (2008), deve propiciar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades intelectuais e emocionais que permitam aos sujeitos continuar aprendendo por toda a vida. Para o total de participantes desta pesquisa, o curso exigiu organização e dedicação frequente aos estudos ($M = 4,64$), contribuindo para desenvolver a capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente ($M = 4,73$). Os estudantes dos BI em Saúde tiveram as maiores médias nesses itens, respectivamente 5,06 e 4,92, sugerindo importante contribuição para um desenvolvimento de habilidades de aprendizado permanente.

7 Teste de diferença entre médias Análise de Variância (Anova) entre as médias dos cursos de BI na questão “as atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade” ($F = 2,760$; $p < 0,017$).

Figura 1 – Médias das respostas aos itens relacionados à percepção sobre aspectos gerais da formação, por curso



Fonte: elaborada pelas autoras.

A qualidade da ES também passa pela oferta de formação inovadora, preconizada por uma ruptura paradigmática que colabore com o

enfrentamento das exigências contemporâneas. Os participantes concordaram que os cursos propiciaram experiências de aprendizagem inovadoras ($M = 4,67$), ajudaram a desenvolver a capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos do saber ($M = 4,65$) e contribuíram para que os estudantes desenvolvessem a capacidade de compreender e intervir em questões relacionadas à responsabilidade social, valorização e respeito pela diversidade cultural, à preservação do meio ambiente e à busca da equidade socioeconômica ($M = 4,76$). Na Figura 1, não observamos significativa diferença entre as médias dos quatro cursos, indicando concordância dos estudantes quanto à capacidade dos BI de promover formação interdisciplinar, que capacita para lidar com os complexos problemas do mundo atual.

Nos princípios dos *Referenciais orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e similares*, é destacada a importância de que estudantes vivenciem as culturas humanística, científica e artística. O item que questionou a esse respeito teve média 4,96, apontando que, na apreciação dos estudantes, a formação oferecida alcança o objetivo de ir além das competências e habilidades específicas de determinado campo do saber, desenvolvendo a capacidade de contextualizar e compreender a realidade de forma mais ampla. Essa avaliação positiva foi maior nos BI em Humanidades e Ciência e Tecnologia, que apresentaram as maiores médias (respectivamente 5,05 e 5,18); nos BI em Artes e Saúde, elas foram inferiores (4,84 e 4,78, respectivamente).

Os participantes dos quatro BI concordaram que as disciplinas cursadas contribuíram para a formação integral como cidadão e profissional ($M = 4,68$) e que metodologias de ensino os desafiaram a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas ($M = 4,61$). Os valores encontrados permitem afirmar que os cursos promovem formação cidadã, que estimula os estudantes a se interrogarem sobre as soluções possíveis para os desafios da vida social, conforme finalidade da educação superior prevista na LDBN. As respostas também indicaram contribuição dos cursos para o desenvolvimento de

uma consciência ética ($M = 4,92$). Devido às grandes mudanças pelas quais passam as sociedades, é necessário refletir sobre as concepções morais que permitam uma melhor convivência social. (CUNHA; FERNANDES; PINTO, 2008)

Quanto à articulação entre conhecimento teórico e atividades práticas, a média dos quatro cursos agrupados foi 3,90. Esse valor, que não está entre os mais altos da escala, talvez possa ser compreendido pelas características dos cursos, que propõem uma formação ampla, sem direcionamento profissional específico. Nos BI em Artes e em Saúde, os estudantes foram mais positivos quanto a esse item ($M = 4,21$ e $M = 4,0$, respectivamente), sugerindo maior contato com experiências práticas. Os BI em Humanidades e Ciência e Tecnologia tiveram médias de 3,73 e 3,63, respectivamente.

Entre os objetivos da ES de qualidade, Clotet (2008) cita a necessidade de desenvolver múltiplas competências: trabalhar em equipe, transitar por diferentes línguas e linguagens, resolver conflitos, ser hábil na comunicação e interagir com diversas tecnologias são algumas, dentre elas. Indagados sobre a contribuição do curso para ampliar a capacidade de comunicação nas formas oral e escrita, a média dos quatro BI agrupados foi 4,85. Foi alto o percentual de respondentes que consideram que o curso oferece oportunidade de aprender a trabalhar em equipe ($M = 4,42$), bem como que foram oferecidas possibilidades para desenvolver habilidades no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), com $M = 4,11$. Nesse quesito, os estudantes dos BI em Artes e Humanidades tiveram médias de 3,95 e 3,75, respectivamente, enquanto as médias dos BI em Saúde e Ciência e Tecnologia foram iguais, 4,35. Apesar do bom índice, considerando o papel central das TIC na atualidade, seria interessante que houvesse maior desenvolvimento de habilidades nesse campo.

No geral, as respostas relacionadas à dimensão do desenvolvimento da formação geral apontam que os BI alcançam os objetivos de desenvolver as competências requeridas pelos que cultivam uma concepção de qualidade vinculada a uma formação sócio-humanística ampla. As res-

postas indicam também que as condições do processo formativo estão de acordo com a proposta descrita no projeto pedagógico dos cursos.

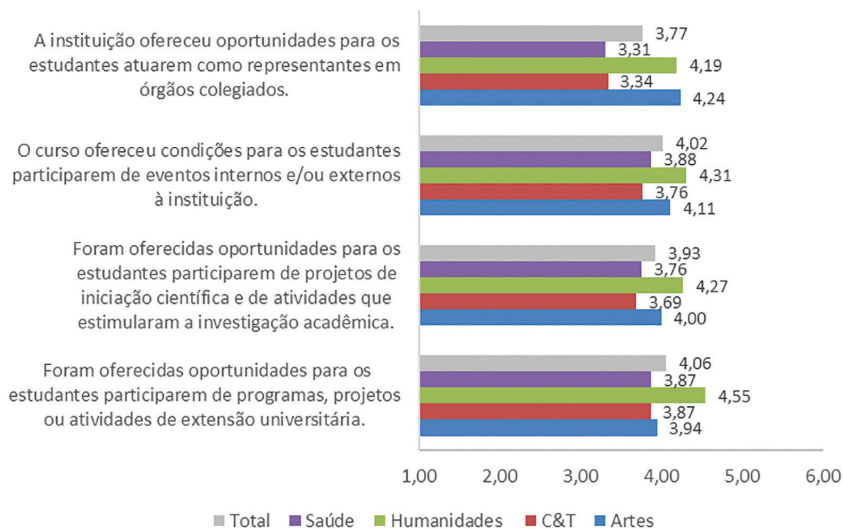
Percepção sobre as oportunidades oferecidas pela instituição

A análise fatorial agrupou itens relacionados à percepção dos estudantes sobre oportunidades que colaboram com a ampliação da formação acadêmica. A resposta dos participantes sugere concordância apenas parcial acerca dessa dimensão ($M = 3,93$; $DP = 1,25$), embora o desvio padrão indique considerável variação das respostas. As médias por curso podem ser observadas na Figura 2.

O contato com a ciência promove a aproximação com informações mais atualizadas em dado campo acadêmico, enriquecendo a formação e propiciando maiores possibilidades de ingresso na pós-graduação. Por conta disso, Morosini (2016) aponta a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica como indicador de qualidade. Os estudantes pesquisados concordam que, nos BI, há essa oportunidade ($M = 3,93$), sendo que, em Humanidades, ela parece ser maior, se considerada a média dos cursos (BI em Humanidades $M = 4,27$; BI em Artes $M = 4$; BI em Ciência e Tecnologia $M = 3,69$; BI em Saúde $M = 3,76$).

As atividades de extensão, por sua vez, permitem o estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos na academia e as exigências da realidade social. A média das respostas dos participantes de todos os BI foi 4,06, sendo que Humanidades apresentou a percepção mais positiva sobre esse aspecto (BI em Humanidades $M = 4,55$; BI em Artes $M = 3,94$; BI em Ciência e Tecnologia $M = 3,87$; BI em Saúde $M = 3,87$). Em todos os cursos, a possibilidade de participar de atividades de extensão colabora na articulação entre teoria e prática, na capacidade de atuar diante dos problemas postos na sociedade – por isso a importância evidenciada nos *Referenciais orientadores dos Bacharelados Interdisciplinares*.

Figura 2 – Médias das respostas aos itens relacionados à percepção sobre as oportunidades oferecidas pela instituição, por curso



Fonte: elaborada pelas autoras.

A participação em eventos também é uma forma de ampliar a formação e manter contato com conhecimentos atualizados. As respostas obtidas concordam que os cursos oferecem condições para participação em cursos internos e externos à instituição ($M = 4,02$). É importante que os estudantes tenham disponibilidade de tempo para usufruir de eventos nas suas áreas de interesse. Novamente, respondentes do BI em Humanidades tiveram a percepção mais positiva de todo o grupo: $M = 4,31$; BI em Artes $M = 4,11$; BI em Ciência e Tecnologia $M = 3,76$; e BI em Saúde $M = 3,88$.

Quanto às oportunidades oferecidas pela instituição para atuação dos estudantes como representantes em órgãos colegiados, a média dos cursos agrupados foi 3,77. Os participantes dos BI em Humanidades e em Artes apontaram de forma mais evidente essa possibilidade ($M = 4,19$ e $4,24$ respectivamente).⁸ Os BI em Ciência e Tecnologia e em

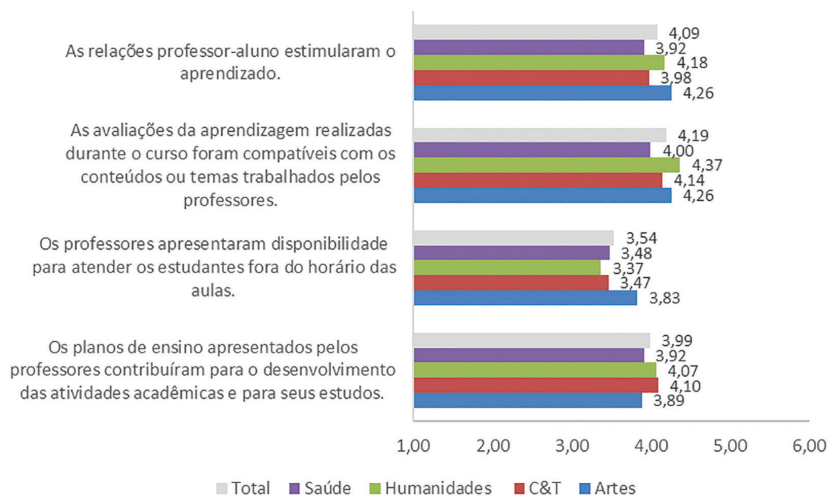
8 Teste de diferença Anova entre as médias dos cursos na questão "A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados" ($F = 5,273$; $p < 0,002$).

Saúde apresentaram 3,34 e 3,31 como médias, respectivamente. Essas diferenças podem ter como motivo características particulares, embora todas as áreas se beneficiem com a participação política e ações coletivas junto à gestão da universidade. O envolvimento estudantil, historicamente, mostra capacidade de fazer importantes contribuições para a tomada de decisões no âmbito da gestão e, ao mesmo tempo, promover aprendizados sobre a política que permeia as relações sociais.

Percepção sobre docentes

A boa relação entre estudantes e docentes estabelecida a partir do processo de ensino é um dos elementos que indicam a qualidade de um curso. Essa dimensão da qualidade, que agregou as “Percepções sobre os docentes” e sobre processo ensino-aprendizagem, teve $M = 3,93$ e $DP = 1,02$, o que sugere uma concordância parcial acerca da dimensão. A Figura 3 apresenta as respostas por curso.

Figura 3 – Médias das respostas aos itens relacionados à percepção sobre docentes, por curso



Fonte: elaborada pelas autoras.

O item voltado às relações professor-aluno como forma de estímulo ao estudo e ao aprendizado teve média, agrupados os quatro BI, de

4,09. Entre os cursos, as respostas não apresentaram diferenças estatisticamente significativas, apesar dos estudantes do BI em Artes apresentarem respostas mais positivas (BI em Saúde $M = 3,92$; BI em Humanidades $M = 4,18$; BI em Ciências e Tecnologia $M = 3,98$; BI em Artes $M = 4,26$). A criação de vínculo e a percepção de que a sala de aula proporciona um ambiente aberto para as discussões e esclarecimentos enriquece a experiência educacional e amplia a formação do estudante.

Quanto à contribuição dos planos de ensino dos professores para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos, a média de todos os cursos foi 3,99. Por curso, a resposta dos estudantes dos BI em Humanidades e Ciência e Tecnologia foram mais positivas ($M = 4,07$ e $M = 4,10$, respectivamente), enquanto os BI em Saúde e Artes apresentaram médias um pouco menores ($M = 3,92$ e $3,89$). Essas informações podem colaborar para que os docentes e a coordenação dos cursos elaborem e apresentem planos de ensino que auxiliem os estudantes na busca por conhecimento, levando em consideração tanto os processos ocorridos em sala de aula quanto as eventuais sugestões apresentadas pelos estudantes.

Os quatro cursos consideram as avaliações da aprendizagem no curso compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores ($M = 4,19$). Um adequado processo avaliativo, além de coerente com o apresentado ao longo das aulas, deve considerar os diferentes tempos de aprendizagem e a valorização da autonomia do estudante no seu processo, conforme afirma Morosini (2016).

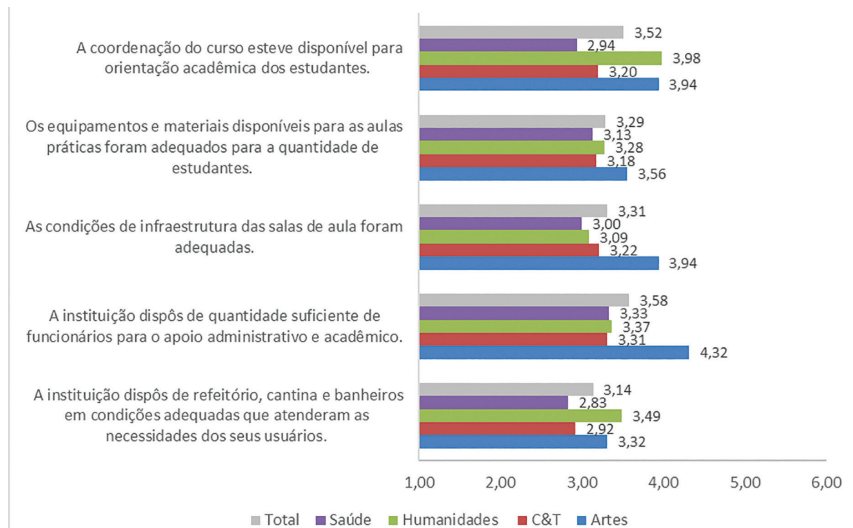
No item acerca da disponibilidade dos docentes para atender os estudantes fora do horário das aulas, a média de todos os cursos foi 3,54. Esse aspecto é considerado relevante por ser elencado entre os itens de avaliação no questionário aplicado pelo Inep junto aos estudantes concluintes. Poder contar com o apoio docente para o esclarecimento de dúvidas, relacionadas não apenas às questões de sala de aula, mas também a respeito das regras e oportunidades oferecidas pela universidade, contribui para firmar, nos estudantes, o sentimento de pertencimento à instituição.

Percepção sobre infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes

A dimensão que agrupou os itens relativos à infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes apresentou a menor média ($M = 3,29$ e $DP = 1,12$) de toda a série, um resultado que indica a necessidade de melhoria da infraestrutura oferecida. Os resultados por item podem ser visualizados na Figura 4.

Assim como é importante para o estudante ter contato com a coordenação de curso, é necessário também contar com os serviços administrativos e acadêmicos para esclarecimento de dúvidas e solução de problemas. Esse aspecto, assim como outros já debatidos nesta seção, é importante no processo de avaliação da qualidade. Quanto à disponibilidade de funcionários para apoio administrativo e acadêmico, a média das respostas foi 3,58. Os participantes dos BI em Artes indicaram um maior grau de concordância com esse item ($M = 4,32$). O limitado quadro de pessoal pode ser um fator que leva à percepção mais negativa dos demais cursos (BI em Humanidades $M = 3,37$; BI em Ciência e Tecnologia $M = 3,31$; BI em Saúde $M = 3,33$).

Figura 4 – Médias das respostas aos itens relacionados à infraestrutura e serviços de apoio aos estudantes



Fonte: elaborada pelas autoras.

O item referente à disponibilidade de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas para atender às necessidades dos usuários apresentou a média mais baixa dessa dimensão ($M = 3,14$). Não podemos esquecer que os itens de infraestrutura básica também se configuram como indicadores da qualidade, pois representam o quanto a IES consegue garantir um ambiente com condições para a aprendizagem. A UFBA é uma instituição de grande porte e a manutenção de sua infraestrutura exige um grande volume de recursos. (JANISSEK; PEIXOTO; BASTOS, 2013) Diante da restrição orçamentária pela qual passa a educação do país, a gestão deverá enfrentar dificuldades na obtenção e fiscalização dos contratos que garantem uma efetiva manutenção da infraestrutura da universidade.

Quanto às condições de infraestrutura das salas de aula e a disponibilidade de equipamentos para aulas práticas, a média da resposta dos participantes foi 3,31 e 3,29 respectivamente. Esses resultados indicam que a UFBA ainda precisa investir na infraestrutura dos cursos de BI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos estudantes nos processos avaliativos deve ser encarada como um movimento pedagógico, de aprendizado para a promoção de formação com senso crítico, ao mesmo tempo em que colabora com a ampliação da qualidade dos cursos e instituições. Conforme afirma Paivandi (2013), a avaliação do ensino pelo estudante está presente nas discussões sobre inovação e se tornou objeto de um campo de pesquisa emergente na abordagem sobre qualidade na universidade. A possibilidade de contar com esses sujeitos, foco dos processos de ensino-aprendizagem, pode constituir práticas institucionalizadas de diálogo, que colaboram não apenas para a melhoria das atividades em sala de aula, mas também para a construção de políticas de aperfeiçoamento dos cursos.

No presente estudo, foram definidas algumas categorias que permitiram a análise da qualidade dos BI da UFBA na percepção dos estudantes. As respostas aos itens relacionados à formação geral recebe-

ram as maiores médias – fator importante ao considerarmos a proposta de formação do BI e os aspectos esperados como perfil do egresso. As questões acerca da percepção dos estudantes sobre as oportunidades de ampliação da formação acadêmica apresentam médias positivas, embora sejam evidenciadas diferenças entre os cursos. Isso sugere que grande parte dos estudantes vivenciaram pesquisa e extensão durante o curso, porém essas oportunidades podem ser ampliadas. Na dimensão relacionada aos docentes, as médias também são positivas. Entretanto, destaca-se a demanda dos estudantes por maior disponibilidade para orientação acadêmica. A dimensão relacionada à infraestrutura e serviços de apoio teve as piores médias em todos os cursos, indicando necessidade de intervenções por parte da instituição.

Os BI, como iniciativa inovadora de reformulação da arquitetura acadêmica da UFBA, merecem um olhar atento para indicar se as condições oferecidas garantem a qualidade dos cursos e permitem o desenvolvimento dos saberes gerais necessários para leitura crítica da realidade. Ao analisar a compreensão dos estudantes a respeito da formação oferecida, agregamos informações que podem colaborar com o aperfeiçoamento dos BI e sua divulgação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Reformas Universitárias Brasileiras no Século XX. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 127-143.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 127-149, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100007>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares da Universidades Federais. *Parecer CNE/CES nº 266/2011*. Relator: Paschoal Laércio Armonia. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8907-pces266-11&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 mar. 2016.

CLOTET, J. Apresentação. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.) *Inovação e qualidade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 11-12.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B.; PINTO, M. M. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e qualidade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 109-124.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANISSEK, J.; PEIXOTO, A. de L. A.; BASTOS, A. V. B. Desafios de gestão de uma universidade pública: um diagnóstico a partir da percepção dos seus tomadores de decisão. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 12., 2013, Veracruz. *Anais...* Santa Catarina: UFSC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114695>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016.

PAIVANDI, S. Avaliação do ensino pelo estudante, a pedagogia universitária e o ofício de professor. In: SANTOS, G.; SAMPAIO, S. M. *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 329-352.

ROTHEN, J.C.; TAVARES, M. G. M. O discurso da qualidade em periódicos internacionais e nacionais: uma análise crítica. *Revista educação em questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 251-273, jan./abr. 2015.

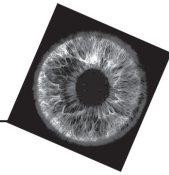
SAMPAIO, S.M.; COELHO, M. T. D. (Org.). *Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2017. No prelo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA -UFBA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos. *Projeto pedagógico dos bacharelados interdisciplinares*. Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Paris, 1998.

YOUNÈS, N. Avaliação pelos estudantes: uma experiência de partilha. In: SANTOS, G.; SAMPAIO, S. M. *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 111-131.

SUJEITOS, SUBJETIVIDADES E
PROCESSOS DE CONHECIMENTO:
aproximações entre González Rey e Edgar Morin



JACIRA DA SILVA BARBOSA
SONIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, políticas e culturais da sociedade mundial contemporânea introduziram novos conceitos, princípios e valores que, além de prescreverem comportamentos e ações individuais e grupais, também alcançam as instituições sociais. Parte desse cenário, a universidade, território educativo e lócus de construção de saberes, é premida a incorporar novos papéis e funções para dar suporte às inúmeras demandas postas por essa nova conjuntura. Como afirmam Espírito Santo, Santos e Sampaio (2013), a universidade, além da formação de intelectuais que produzem e disseminam o conhecimento, é igualmente responsável pela formação profissional, pela construção e difusão da cultura e da educação humanística, artística e científica.

De forma similar, as instituições de ensino superior são solicitadas a promover a avaliação e transformação crítica da sociedade, incorporando, em suas agendas, ações e políticas diversas conectadas com a “era da complexidade” em que vivemos. A universidade, neste momento em que se abre para acolher, através das políticas de ações afirmativas, um público tão diverso, antes à margem do ensino superior, enfrenta o desafio de renovar-se permanentemente, devendo constituir-se num lugar capaz de conceber o sujeito na perspectiva de distintos cenários, nos quais as subjetividades emergem, de forma entrelaçada, nas práticas acadêmicas recorrentes.

Na perspectiva de problematizar e compreender essa realidade, este capítulo quer estabelecer um diálogo com os autores Edgar Morin e González Rey, que propõem ideias interligadas na tentativa de superar o reducionismo e a fragmentação dos saberes e relacionar as múltiplas abordagens e visões para atender à complexidade do real e tratar os sujeitos e as subjetividades. Considera-se que algumas concepções apresentadas por Morin, em sua teoria da complexidade, principalmente a sua forma de olhar a concretude da condição humana, guardam relações com os estudos de González Rey e são relevantes para a discussão dos elementos que atuam nos processos de construção das subjetividades e do conhecimento de forma geral. Ainda neste trabalho, apresentam-se caminhos que esses dois autores apontam para a educação, a aprendizagem e a produção de conhecimento. Neste emaranhado de transformações mundiais, urge a necessidade de constituir sujeitos que possam atuar em uma realidade multifacetada, que exige profissionais críticos, capazes de refletir sobre sua própria capacidade de compreender esse contexto e nele atuar.

PARA INÍCIO DE CONVERSA: SUJEITO E SUBJETIVIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E NA FILOSOFIA

O tema da subjetividade e a noção de sujeito têm sido pontos fundamentais no debate e questionamento dos paradigmas no interior das ci-

ências humanas. Categoria tanto da psicologia como também de outras ciências, a subjetividade é uma dimensão presente em todos os fenômenos do humano, da cultura, da sociedade. Ela representa um sistema em relação e está constituída tanto no sujeito individual quanto nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade.

Colocada como objeto para as várias psicologias ao longo do século XX, a questão da subjetividade permaneceu, por um longo tempo, fora da produção científica, principalmente por razões epistemológicas, pois seu estudo se tornava difícil dentro das fórmulas empiristas tradicionais. (GONZÁLEZ REY, 2004) A subjetividade sempre esteve vinculada ao emprego do termo na filosofia moderna do sujeito, que influenciou muitas correntes do pensamento psicológico, nas quais ela, a subjetividade, se apresentava em uma perspectiva essencialista e racionalista, marcada pelo conceito do indivíduo. Inicialmente, os pensadores franceses Michel Foucault, Félix Guattari e Giles Deleuze nos auxiliaram a construir uma visão mais ampla desse conceito quando pensaram a subjetividade a partir do entrecruzamento de fatores distintos. Deleuze (2001, p. 76) faz uma ruptura com a noção de um ser previamente determinado ao afirmar, a partir do empirismo, que o “sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo”. Consoante o autor, o sujeito não pode ser concebido como uma entidade pronta, mas se constitui à medida que entra em contato com forças que o afetam de diferentes maneiras no âmbito social.

Foucault (1995), ao rediscutir o lugar do sujeito e do objeto, critica a dicotomia secular que impera na análise desses dois termos e revela que um e outro estão intrinsecamente imbricados entre si. Nessa mesma direção, Guattari e Rolnik (1996) dão uma nova dimensão às categorias “indivíduo” e “sociedade” e à relação sujeito-objeto. De acordo com os autores, a subjetividade é um processo de produção formado por múltiplos componentes resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, de forma permanente, da heterogeneidade presente no contexto social.

Além dos estudos da filosofia, a articulação entre subjetividade e uma ampla possibilidade de temas está presente em estudos de diferentes autores, de distintos campos de saber, ainda que isso ocorra de forma genérica e pouco precisa. Nesses casos, o significado de subjetividade está associado, com certa frequência, à definição de processos e dinâmicas internas da pessoa. De forma diversa, acreditamos que esse conceito significa a expressão da experiência vivida, em diferentes sentidos e de forma processual, pelas pessoas nos diferentes contextos em que transitam, pois a realidade circundante se configura, subjetivamente, através das relações que são estabelecidas com os outros, relações essas sempre embasadas na e pela cultura.

Nessa perspectiva, González Rey (1997), em seus estudos, expõe que a noção de subjetividade foi, durante longo tempo, estigmatizada dentro das ciências sociais e, de forma particular, na psicologia, essencialmente pelo culto à “objetividade”, ao objeto e à neutralidade dentro do paradigma positivista. Atualmente, na psicologia moderna, a subjetividade tem sido associada ao subjetivismo, ao racionalismo e ao mentalismo. Contudo, a partir dos estudos desenvolvidos por Sigmund Freud (1856-1939) e Lev S. Vygotsky (1896-1934),¹ abre-se a possibilidade de conceber a subjetividade numa outra perspectiva, para a qual contribuem tanto a compreensão histórico-cultural como as novas perspectivas de funcionamento complexo da realidade que sintetizam as construções mais recentes, ocorridas em diferentes campos da ciência. (GONZÁLEZ REY, 2015)

Na trilha de uma trajetória similar na maneira de conceber a realidade, Edgar Morin expressa seu compromisso em estudar os fenômenos humanos em sua complexidade e de forma multidimensional, reivindicando uma espécie de “multivisão” na lida com os sistemas complexos. Uma das características desse tipo de sistema é a forma que assumem de organização plurideterminada e contextual, sempre comprometida com o tempo em que se dá sua ação.

1 Freud apresentou a psique como um sistema dinâmico e superou a visão fragmentária do comportamento como reação a estímulos. Vigotsky, por sua vez, inaugurou um novo conceito de mente, no qual é inseparável da cultura. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 19)

As considerações acima favorecem a construção de uma postura que ultrapassa a individualização da subjetividade, formato dominante no reduto da psicologia por longo período, ao tratar das questões do mundo subjetivo. E, mais ainda, nos convidam a buscar uma concepção plural entre saberes diversos que possibilite novas compreensões do sujeito pensado como ser histórico e social. Essas são proposições desenvolvidas pelos pensadores González Rey e Edgar Morin, a partir de diferentes, porém integrados, modos de pensar o humano em suas distintas concepções e, particularmente, na forma de construir os processos educacionais.

SUJEITO E SUBJETIVIDADE NA TRILHA DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Para o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, ser sujeito é ser autônomo, sendo, ao mesmo tempo, dependente. É colocar-se no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar do “eu”. (MORIN, 2007a) O autor define o sujeito como uma qualidade fundamental própria do ser vivo, que não se reduz à singularidade morfológica ou psicológica. É uma realidade que compreende um entrelaçamento de múltiplos componentes, e, como o indivíduo vive num universo onde existe o azar, a incerteza, o perigo e a morte, o sujeito tem, inevitavelmente, um caráter existencial. (MORIN, 1996) Ao tratar da condição humana, o autor concebe o ser humano, a um só tempo, como físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. O reconhecimento dessa unidade complexa da natureza humana pressupõe que não podemos compreender nenhuma realidade de modo unidimensional, e tal posicionamento nos conduz à discussão acerca do paradigma da complexidade proposto por Morin.

Na etimologia, *complexus* tem origem no latim e, de acordo com Morin (2007a, 2010, 2011, 2013), originariamente, significa o que é tecido em conjunto:

é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo

se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram. (MORIN, 2010a, p. 188)

O pensamento complexo é, segundo Morin (2007a), essencialmente, aquele que trata com a incerteza, com a incompletude, e consegue conceber a organização. Está apto a unir, contratualizar, globalizar, mas, ao mesmo tempo, a reconhecer o singular, o individual e o concreto.

A partir dessa concepção, a sociedade pode ser considerada um “complexo”, que corresponde à produção, ao consumo, à cidade, ao campo e, ao mesmo tempo, aos comportamentos e finalidades individualistas que marcam nossos hábitos, gêneros e estilos de vida. Dito de outra forma, nossa existência cotidiana e pessoal. (MORIN, 2013) Numa perspectiva contextual, falar de complexo significa que devemos considerar os dados particulares sempre em relação ao conjunto de que fazem parte e até mesmo considerar o conjunto sempre em relação às partes. “É preciso descompartmentalizar as especializações e situar o objeto sempre em seu contexto e em seu complexo”. (MORIN, 2013, p. 111)

Dessa forma, podemos afirmar que a complexidade tende para o conhecimento multidimensional, respeitando todas as dimensões dos fenômenos estudados. De maneira geral, alcançar essa prática revela-se como um grande enfrentamento. Morin (2007a, 2013) destaca que o problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento capaz de enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de compreender ligações, interações e implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades simultaneamente solidárias e conflituosas. Isso porque nosso modo de conhecimento fragmentado produz o que o autor chama de “ignorâncias globais”, um pensamento mutilado que conduz a ações mutilantes.

Ao tratar da reforma da educação, Morin (2011, 2013) ressalta a necessidade de uma reforma do conhecimento e uma reaprendizagem na maneira de pensar, uma revolução do pensamento. Para o autor, a reforma do conhecimento exige a reforma do pensamento, e esta exige um pensamento que possa religar os conhecimentos entre si, religar as

partes do todo, o todo às partes, e que possa conceber a relação do global com o local, do local com o global. Nossos modos de pensar devem integrar um vaivém constante entre esses níveis, pois

enquanto não religamos os conhecimentos segundo o conhecimento complexo, permanecemos incapazes de conhecer o tecido comum das coisas: não enxergamos nada senão os fios separados de uma tapeçaria. Identificar os fios individualmente jamais permite que se conheça o desenho integral da tapeçaria. (MORIN, 2013, p. 192)

Ora, a própria organização do conhecimento no interior de nossa cultura racha esse fenômeno multidimensional. Os saberes que, ligados, permitiriam o conhecimento do conhecimento são separados e esfacelados. Cada um desses fragmentos ignora a vista global da qual faz parte. Percebe-se, ainda, com muita dificuldade, que a disjunção e o esfacelamento dos conhecimentos afetam não somente a possibilidade de um conhecimento do conhecimento, mas também as possibilidades de conhecer a nós mesmos e ao mundo, provocando o que Gusdorf denominou de “patologia do saber”. (MORIN, 2013)

O pensamento complexo é filosófico e epistemológico e tem como esteio a transdisciplinaridade, tão reivindicada por distintos setores que transitam nas universidades, em meio ao rígido esquema curricular dos conteúdos transmitidos ao seu público. Nessa direção, Morin (2013) critica a fragmentação disciplinar que separa as disciplinas, pois esse processo, de certa forma, também “castra” as curiosidades naturais da pessoa que busca o saber. Em contrapartida, o autor propõe a adoção do “conhecimento pertinente”, aquele que não mutila o seu objeto, um novo sistema de educação fundado na religação e, por isso, radicalmente diferente do atual. Esse sistema permitiria favorecer a capacidade da mente para pensar os problemas individuais e coletivos em sua complexidade. Ele sensibilizaria para a ambiguidade, as ambivalências, e ensinaria a associar os termos antagônicos para apreender a complexidade. O conhecimento pertinente ensinaria também a situar qualquer infor-

mação, qualquer dado, em seu contexto, ou seja, no sistema do qual faz parte. Mas seria possível ensinar o que é um conhecimento pertinente?

Um conhecimento não é mais pertinente porque contém um número maior de informações, ou porque é organizado da forma mais rigorosa possível sob uma forma matemática; ele é pertinente se souber situar-se em seu contexto e, mais além, no conjunto ao qual está vinculado. [...]. Logo de início, o ensino dos conhecimentos pertinentes deve ser uma iniciação à contextualização. Ele deve empenhar-se igualmente em religar o conhecimento abstrato a seu referente concreto. O conhecimento abstrato é necessário, mas fica mutilado se não for acompanhado de conhecimentos concretos. (MORIN, 2013, p. 197)

Além disso, o conhecimento pertinente deve revelar as diversas faces de uma mesma realidade, em vez de se fixar em uma só. É preciso inserir os conhecimentos parciais e locais no complexo e no global, sem esquecer as ações do global sobre o parcial e o local. O conhecimento do conhecimento, o conhecimento do humano, exige que se pratique sem cessar a reflexividade, ou seja, o autoexame, que, eventualmente, inclui a autocrítica, um modo de pensar o pensamento que implica, do mesmo modo, pensar nas condições históricas, culturais e sociais da própria existência e uma mudança de paradigma na construção do conhecimento. Ainda segundo Morin (2013), a reforma visaria inculcar um profundo sentido estético, concebido não como luxo, mas como um domínio essencial à realização poética da vida de cada um.

Assim também podemos tratar a subjetividade, que precisa ser entendida a partir da compreensão de suas inter-relações, ainda que cada uma, ao mesmo tempo, seja específica. Para Morin (2007), a subjetividade humana se desenvolve com afetividade, com sentimentos, tudo enredado nas tramas de redes complexas, uma vez que qualquer fenômeno e/ou situação somente faz sentido nas relações de que faz parte. Nesse contexto, podemos afirmar que a subjetividade não se materializa em atributos universais e é um sistema em processo permanente. Ela representa uma produção de sentidos inerente ao am-

biente e às formas complexas de organização social que estão por trás dos diversos espaços sociais, como afirma González Rey (2012a).

AS SUBJETIVIDADES INDIVIDUAL E SOCIAL DE GONZÁLEZ REY

O psicólogo cubano Fernando González Rey tem se destacado na psicologia, nos tempos atuais, como um dos autores que mais se dedicam a construir uma teorização acerca das subjetividades. Em sua perspectiva, a subjetividade não se esgota em nenhuma forma constitutiva peculiar, pois é vista como um sistema complexo, dentro do qual essas formas constitutivas podem ter uma significação diversa, partindo da história diferenciada de cada sujeito individual e das próprias diferenças culturais. Em sua obra mais recente, o autor se refere a uma Teoria da Subjetividade, na qual esta é definida de forma simultânea como qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais, representando-os como processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro. (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017)

A proposta de González Rey (1997) resgata o conceito de subjetividade numa perspectiva histórico-cultural,² pois ele a define não como uma essência estática e intrapsíquica, substancializada em formas concretas da psique humana, mas sim como um processo que representa uma forma diferente de constituição do real, caracterizada pela constituição de sistemas simbólicos, de significação e de sentidos, nos quais aparece constituída a experiência humana. Dessa forma, a subjetividade é vista como uma categoria configuradora de um sistema que integra o homem e a cultura, e, assim, o desenvolvimento psíquico é definido como inseparável da cultura. Tal posicionamento coloca de forma indivisível a relação entre indivíduo e sociedade como

2 A abordagem histórico-cultural se desenvolve nos anos 1920, como parte de uma psicologia soviética que rompe, em um momento concreto de seu desenvolvimento, com uma visão centrada no indivíduo, colocando o social em um lugar diferente no que se refere à formação e ao desenvolvimento dos processos psíquicos. (GONZALEZ REY, 2012a, p. 23)

momentos da constituição do sujeito, além de provocar uma ruptura com dicotomias presentes no pensamento e práticas psicológicas como interno e externo, social e individual, afetivo e cognitivo, consciente e inconsciente. González Rey (2012a) considera o sujeito, tanto no âmbito social como individual, como aquele indivíduo ou grupo que legitima seu valor, que é capaz de gerar ações singulares e que mantém sua identidade através dos vários espaços de contradições e confrontações que, necessariamente, caracterizam a vida social. O sujeito individual está inserido, de maneira constante, em espaços de subjetividade social.

De forma similar a Morin, a perspectiva de González Rey se opõe à linearidade e à causalidade dos fenômenos, visto que concebe a subjetividade como um sistema que se expressa de forma permanente através da ação, seja a de sujeitos individuais ou a das diferentes instâncias e instituições sociais. Dessa forma, é possível representar um sistema cujas unidades e formas principais de organização se alimentam de *sentidos subjetivos* definidos em distintas áreas da atividade humana. Segundo o autor, o sentido subjetivo expressa a condição vital das pessoas e está necessariamente associado a uma constelação de formas de vida objetivas e subjetivas, que se integram de forma inseparável na produção de sentidos. (GONZÁLEZ REY, 2012a)

Em seus estudos, González Rey (2012a, 2015) e Mitjans Martínez e González Rey (2017) ressaltam que a propagação da noção de sentido subjetivo facilita a compreensão de que o desenvolvimento da emocionalidade é resultado da convergência e da confrontação de elementos de sentido, construídos na subjetividade individual como expressão da história do sujeito e de outros aspectos que aparecem através de suas ações concretas no processo de suas distintas atividades. Assim, o conceito de sentido subjetivo “fundamenta uma concepção histórico-social da subjetividade, a qual rompe com qualquer reminiscência de *mentalismo* ou subjetivismo”. (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 21, grifo do autor)

As diferenças culturais se expressam em formas diferentes de constituição da *subjetividade social*. A subjetividade, ainda que social

por natureza, não pode ser “coisificada” em sistemas externos a ela que participam em seu desenvolvimento, como o biológico ou o social. De acordo com González Rey (1997), a subjetividade é um sistema com definição ontológica própria, que se expressa em sua própria história, em cujo curso são definidas suas necessidades. Representa ainda um sistema em interação, constitutivo de um sujeito que, através de sua ação, é também constituído do desenvolvimento subjetivo. O mesmo ocorre no plano social: a subjetividade social é constitutiva de um cenário irreduzível a seu momento subjetivo, cujos processos e fenômenos gerais adquirem sentido subjetivo no curso das ações de indivíduos, grupos, comunidades e instituições, que, em sua inter-relação, configuram a complexa trama social.

A subjetividade é, portanto, inseparável da sociedade. Existe como fenômeno que caracteriza a vida social e cultural do homem, porém que não se funde com uma relação de identidade, o que conduziria a uma compreensão reducionista dessa relação. Em toda sua obra, e também em coautoria com Mitjans Martínez (2017), González Rey (1999, 2004, 2012a, 2012b, 2015) sempre enfatiza a subjetividade como um sistema complexo que tem dois espaços de composição permanente e inter-relacionada, segundo seu cenário de composição: o individual e o social, que se instituem de forma recíproca e que, ao mesmo tempo, são constituídos pelo outro.

A *subjetividade individual* indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. “Constitui-se de maneira histórica em cada indivíduo concreto, portanto, não se dilui dentro do momento constitutivo atual da subjetividade social”. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 119) Ela se expressa na construção do sujeito e permite a produção de posições específicas, singulares, diante dos diferentes espaços da *subjetividade social*. Esta, por sua vez, é definida pelo autor como aquela que se configura nos diferentes espaços e instituições que caracterizam a vida social, que tem uma vida própria e que é irreduzível à soma das subjetividades individuais que a integram. A subjetividade social revela-se nas

representações sociais,³ nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços sociais etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2015) Essa vertente da subjetividade se configura numa dimensão discursiva, representacional e emocional, que integra os desdobramentos e consequências de processos que se desenvolvem em um nível macrossocial aos que ocorrem no nível microssocial, na família, no bairro, na escola. (GONZÁLEZ REY, 2012b)

No processo de discussão sobre a educação e a construção do conhecimento, González Rey (1999) destaca que esse é um processo subjetivo que se integra às instâncias de produção das duas modalidades de subjetividade, a individual e a social. Segundo o autor, o processo de aprendizagem que ocorre na sala de aula é de tipo subjetivo e resultado complexo de todas as instâncias que se integram como produtoras de sentido subjetivo e significado nesse complexo processo, dentre elas, a personalidade⁴ e os diferentes momentos da subjetividade social presentes no ambiente acadêmico. A sala de aula é um contexto tomado por González Rey para tratar do processo de conhecimento, e ele a coloca não como simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender, mas como um local onde comparecem, como constituintes de todas as atividades nela desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social, tanto de alunos quanto de professores.

Essa compreensão dos processos educativos considera o contexto de aprendizagem numa relação inseparável com a sociedade como um todo, assim como inseparável das histórias singulares de seus protagonistas – o público docente, discente e corpo de funcionários, o qual é outra expressão das subjetividades sociais, que aparece diferenciada

3 Representações sociais constituem uma forma de produção de conhecimento que assegura a estabilidade do mundo no qual as pessoas acreditam, o que representa um processo de produção subjetiva que garante a identidade e a segurança das pessoas. (GONZÁLEZ REY, 2006)

4 O que o autor refere como “personalidade” é um antigo construto utilizado por algumas vertentes da psicologia, mas cujo significado é atualmente controverso e criticado, inclusive pelas autoras desse capítulo.

nas histórias individuais. Nessa perspectiva, as funções das instituições de ensino deixam de aparecer como processos isolados e fragmentados para aparecer como momentos de sistemas mais complexos, dentro dos quais se constituem em sua significação e sentido. O estudante na sala de aula não expressa só sua condição discente, mas sua condição social em geral, daí a importância da ponte entre as diferentes áreas da psicologia, como preconiza González Rey (2001), e, acrescentamos, entre as psicologias e as demais áreas de saber.

A compreensão do lugar da subjetividade nos territórios de aprendizagem nos leva a abandonar, por uma parte, a naturalização dos processos associados com a educação e, por outra, a compreender os diferentes momentos dos procedimentos educativos através dos processos de significação e sentido gerados em diferentes zonas do tecido social. Essa compreensão leva à superação de um conjunto de dicotomias que historicamente têm estado na compreensão da educação, como a dicotomia entre o social e o individual, o afetivo e o cognitivo, entre outras.

Por fim, González Rey (2001) ressalta que o objetivo da educação não é simplesmente o de produzir um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana. O sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento.

REFLETINDO A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E DAS SUBJETIVIDADES A PARTIR DA CONFLUÊNCIA DOS AUTORES

Morin e González Rey desenvolvem seus estudos acerca dos sujeitos e das subjetividades pautados na ideia de contexto, numa concepção global, multidimensional e integrada, o que também pode ser visto quando abordam os processos da educação, da construção do conhecimento, da aprendizagem. Morin (2011) afirma que o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade e que esta existe quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo, e há um tecido interde-

pendente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e suas partes, as partes entre si. Nesse mesmo caminho, González Rey (2012a) discute a subjetividade como macroconceito orientado à compreensão da psique como sistema complexo que, de forma simultânea, apresenta-se como processo e como organização. Esse macroconceito integra “complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos”. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 137) Morin, da mesma forma, enfatiza que temos a necessidade de macroconceitos: “temos necessidade de pensar por constelação e solidariedade de conceitos”. (MORIN, 2007a, p. 72)

González Rey (2012a) situa o desenvolvimento humano como um processo extremamente complexo e que inclui o individual e o social como formas de organização da subjetividade. Vale ressaltar que essa divisão não implica dois sistemas excludentes, senão dois níveis diferentes no desenvolvimento de um sistema complexo que tem momentos peculiares irredutíveis em ambas as formas de expressão. Morin (2007a) fala de unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, que são multidimensionais, e coloca a complexidade como a união entre a unidade e a multiplicidade. Assim, apregoa a adoção da transdisciplinaridade como forma de atuar, principalmente, no território da educação.

As subjetividades individual e social descritas por González Rey mantêm relações recursivas entre si. Morin (2007a) afirma que uma ideia recursiva rompe a ideia de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo, ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. Ambos os teóricos posicionam os sujeitos como seres ativos e deixam evidente a necessidade da constante autocrítica por parte destes, uma espécie de autoeducação, em busca de sua construção pessoal. Morin (2007a) ressalta, ainda, a relevância da disponibilidade dos educadores para, primeiro, submeter-se à reforma do pensamento, na medida em que desempenham – ao menos, em tese – o

papel de formar sujeitos críticos e autônomos, aptos a assumir a responsabilidade de dar um rumo à sua própria existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma que Foucault, Deleuze e Guattari preconizam a compreensão do sujeito e da subjetividade em sua dinamicidade e inserção num campo de relações, Morin e González Rey reforçam a necessidade de pensarmos a constituição do sujeito e a subjetividade num contexto de complexidade. Essa é a exigência que eles nos apresentam contra a simplificação e a mutilação na forma de pensar o desenvolvimento humano, cujo sentido é plural e multidimensional. Esse posicionamento permite apreender, em conjunto, o texto e o contexto, o ser e o seu meio ambiente, o local e o global; em resumo, as condições que cercam o comportamento humano, tão importantes para que o processo de aprendizagem de fato se efetive. Essa visão multidimensional nos transporta para uma possível transdisciplinaridade, que implica um pensamento profundo, circular e dialógico, muito além das disciplinas e sua função hiperespecializadora, ainda tão presente em nossos ambientes educativos, da escola até as universidades.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. Empirismo e subjetividade. In: DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001. p. 76-98.
- ESPÍRITO SANTO, A. C.; SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. S. Ação afirmativa – uma resposta à crise de legitimidade das universidades públicas. In SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. S. (Org.). *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. v. 3, Salvador: EDUFBA, 2013, p. 197-218.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes. 1996.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde outra óptica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF v. 4, n. 7/8, p. 17-21, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 95-107, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 13, p. 9-16, 2001. Disponível em: <www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/A_pesquisa_e_o_tema_da_subjetividade.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- GONZÁLEZ REY, F. L. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 69-85, 2006.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. In: ECHANDÍA, C. P.; GÓMEZ, Á. D.; VOMMARO, P. *Subjetividades políticas: desafios y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012b.
- MITJÁNS MARTINEZ, A.; González Rey, F. L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.
- MORIN, E. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. O desafio da complexidade. In: MORIN, E. *Ciência com consciência*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. p. 175-193.

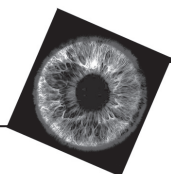
MORIN, E. O paradigma complexo. In *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a. cap. 4, p. 57- 77.

MORIN, E. *O método 6: ética*. 3. ed. São Paulo: Sulina, 2007b.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. p. 44-55.

RANGEL, A. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 set. 2014. Entrevista concedida por Edgar Morin. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

A ETNOGRAFIA E A ENTREVISTA COMPREENSIVA: duas metodologias para estudos da vida estudantil



RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE

INTRODUÇÃO

Na minha atuação profissional – como psicóloga no campo da educação, docente e pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil –, tenho me dedicado a estudar a relação existente entre educação e o desenvolvimento psicológico humano, entendendo que esse último é, de modo significativo, o resultado dos processos educativos a que está submetido o ser humano ao longo de sua vida, dependente que é das interações que estabelece com outros e com o mundo.

Entre os anos de 2012 e 2016, realizei uma pesquisa de doutoramento, intitulada *A formação de si (Bildung) do estudante universitário*¹, na qual busquei compreender como jovens experienciam a vida universitária e como ela os influencia em sua (trans)formação de si, como uma Instituição de Ensino Superior (IES) pode participar no desen-

1 Ver lista de referências.

volvimento de moças e rapazes, ajudando-os a construir sua história pessoal e direcionar seu presente e futuro. O meu entendimento era de que a universidade é um espaço de desenvolvimento que ultrapassa a dimensão técnico-profissional, alcançando aspectos sociais, culturais, afetivo-relacionais e pessoais, e que o estudante compreende isso ao perceber mudanças em si provocadas pela experiência acadêmica.

Produzi minha pesquisa junto a jovens universitários do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), instituição na qual sou docente. Para tanto, utilizei a etnografia e a entrevista compreensiva como abordagens metodológicas, por estar convencida de que elas, além de dialogarem entre si, possibilitam uma aproximação respeitosa da experiência vivida pelos membros da comunidade estudada e, a partir dessa aproximação, a produção de conhecimento sobre ela. É sobre essas duas concepções metodológicas e as contribuições que elas podem oferecer à pesquisa sobre a vida estudantil na educação superior de que tratarei neste capítulo.

A ETNOGRAFIA

Nascida no século XVI-XVII como um método que permitiria aos antropólogos entender como viviam as pessoas no interior de suas próprias culturas, a etnografia, na busca da construção de um saber sobre o homem, assume, ainda que não explicitamente, que metodologia e epistemologia são inseparáveis, pois a forma de compreender como o ser humano organiza e dá sentido ao mundo já implica, antecipadamente, uma visão de homem e de produção de conhecimento por parte do pesquisador. Assim, a abordagem etnográfica não é somente um método de investigação científica, mas também uma atitude, um modo particular de abordar a realidade a ser estudada.

Nessa direção, adotando a perspectiva do interacionismo simbólico,² ela afirma que os atores sociais, ao interagirem com o ambiente e

2 Vertente da sociologia americana que se volta para compreender as significações e lógicas que subjazem às ações humanas.

com os outros, atribuem sentidos aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, e é por via desses sentidos que eles constroem seu mundo social, inventando, cotidianamente, a realidade em que vivem. (COULON, 1995)

Para conhecer a realidade estudada, é imprescindível a ida a campo e a imersão do pesquisador no contexto que pretende investigar. O campo é material indispensável para que o discurso sobre o outro faça sentido, uma vez que, para apreender o ponto de vista dos membros da coletividade estudada, é necessário partilhar a sua realidade, a sua descrição do mundo e as suas marcas simbólicas, lembra-nos Boumard (1999).

O pesquisador, pois, para produzir conhecimento, precisa se deixar “impregnar” e se afetar pela cultura que estuda. Para tanto, ele deve permanecer o tempo necessário junto ao grupo estudado, não somente observando seu cotidiano, mas também participando dele, posicionando-se de forma cientificamente não neutra, sabendo que sua presença impõe uma modificação no contexto que observa. O pesquisador deve ter claro que ele é um sujeito observando outros sujeitos e que é também, por sua vez, observado por aqueles que observa. É a observação participante, dispositivo de aproximação do campo, que permite a ele compreender as práticas, linguagem, costumes, o modo de ser e de funcionar do grupo. (LAPLANTINE, 1996)

A sua tarefa consiste não somente em ver e ouvir, como sublinha Laplantine (1996), mas em fazer ver e ouvir, escrevendo sobre aquilo que vê e ouve, transformando seu olhar e sua escuta em linguagem, o que resultará na descrição etnográfica. Ver e ouvir, aqui, não trata tão somente do ver e ouvir propriamente ditos, mas, sobretudo, de olhar e escutar. Ver e ouvir é receber imagens e sons, respectivamente; olhar é prestar atenção sobre o que se vê e escutar é atentar para o que se ouve; demorar-se e se interessar por aquilo que se vê e se ouve.

O pesquisador deve, pois, olhar e escutar o campo e as pessoas que estuda, assumindo uma atitude de disponibilidade e atenção flutuante, que consiste tanto em estar atento como em estar desatento, de modo a

se deixar abordar pelo inesperado, pelo imprevisto. Assim, a observação etnográfica se constitui por uma relação entre seres humanos, situações e sensações provocadas no pesquisador, no encontro com o outro e sua cultura – que é, posteriormente, organizada em um texto, que, por sua vez, transforma a experiência do etnógrafo em narrativa. (GEERTZ, 2008)

No texto que produz, prossegue Geertz (2008), o que o etnógrafo expressa é, na verdade, uma interpretação de segunda ou terceira mão, pois somente o “nativo” faz interpretação de primeira mão. O que o etnógrafo faz é parte do discurso social que os seus informantes podem levá-lo a compreender: “Trata-se [...] de ficções: ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento”. (GEERTZ, 2008, p. 25-26)

Isso significa que o pesquisador faz parte de sua pesquisa. Ao transformar seu olhar em linguagem, o que o etnógrafo faz é transformar seus sentimentos, percepções e impressões em palavras, organizando uma compreensão e interpretação pessoal do fenômeno estudado, que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação. Ele tem claro que o que produz é *uma* interpretação e não *a* interpretação. É um relato que, ao ser feito, preserva o discurso social, impedindo a sua extinção, e, ao fixá-lo na escrita, permite que ele possa ser consultado novamente, acrescenta Geertz (2008).

Buscar a “verdade”, na abordagem etnográfica, seria, então, “descobrir, a partir da ‘participação’ do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las a partir de dentro”. (LAPASSADE, 2005, p. 81) Ao adotar essa postura, o pesquisador assume o desconforto epistemológico referente ao reconhecimento da impossibilidade de representar objetivamente o outro. Ou seja, há um reconhecimento de que “nenhum método científico ou instância ética pode garantir a verdade”. (GEERTZ, 2008, p. 21)

Mas, para que possa transformar sua experiência em linguagem, particularmente em linguagem científica, passado o tempo de “im-

pregnação”, o pesquisador precisa se distanciar da realidade por ele estudada, pois

[...] o que vivem os membros de uma determinada sociedade não poderia ser compreendido situando-se apenas dentro dessa sociedade. O olhar distanciado, exterior, diferente, do estranho, é inclusive a condição que torna possível a compreensão das lógicas que escapam aos atores sociais. Ao familiarizar-se com o que de início parecia estranho, o etnólogo vai tornar estranho para esses atores o que lhes parecia familiar. (LAPLANTINE, 1988, p. 183-184)

E o que fazer quando o campo de estudo do pesquisador é um contexto muito familiar? Quando o pesquisador não se encontra fora da sua “casa”; quando, na verdade, o que ele estuda é um aspecto da sua “própria cultura”? Nessa situação, é preciso adotar uma atitude de estranhamento, de vigilância contínua, de modo a transformar aquilo que lhe é familiar em estranho. DaMatta (1987, p. 157) afirma que, ao pesquisar sua própria cultura, o pesquisador “deve tirar a capa de membro de uma classe, e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós”. Assim, considerando as duas possibilidades de investigação (uma cultura estrangeira e sua própria cultura), o trabalho do pesquisador consiste, pois, em se “familiarizar” com o “estranho” ou em “estranhar” o “familiar”.

É nesse momento que o etnógrafo vai lançar mão da teoria. O conjunto de conceitos teóricos, em diálogo com os dados coletados, permitirá a ele “mostrar” o que acontece no grupo estudado, reduzindo, dessa maneira, a estranheza que acontece quando nos deparamos com atos, situações não familiares em ambientes desconhecidos ou o caráter natural que os ambientes conhecidos adquirem para nós, diz-nos Geertz (2008).

Por tudo dito acima, o pesquisador, ao usar a abordagem etnográfica, precisa ter claro que o conhecimento não existe na realidade em si e, portanto, não pode ser extraído dela. A sua “existência” se

dá a partir do trabalho reflexivo do pesquisador sobre a reflexão que fazem os atores sobre o seu mundo social e, com a ajuda de Geertz (2008, p. 20), podemos entender que o conhecimento que a etnografia produz está “marcado menos por uma perfeição de consenso do que por um refinamento do debate”. Assim, o conhecimento etnográfico é “essencialmente contestável”, pois não há como afirmar que outro etnógrafo, olhando o mesmo fenômeno, em outro momento, chegará às mesmas conclusões, uma vez que o conhecimento produzido é a leitura a que conseguiu chegar o pesquisador. Não há, portanto, acrescenta Geertz (2008), conclusões a serem apresentadas, mas discussões a serem sustentadas. Sustentação essa que vem de o etnógrafo ser capaz de demonstrar que sua análise foi construída a partir da composição que conseguiu fazer entre os dados obtidos e os conceitos teóricos utilizados, entre o mundo conceitual dos sujeitos estudados e as concepções científicas por ele adotadas.

Quanto ao uso da etnografia em instituições educativas, como é o caso do trabalho que realizei, considero importante destacar alguns aspectos. O primeiro diz respeito ao que pontua André (2006), quando sinaliza que o trabalho do etnógrafo na educação se ocupa com a descrição das experiências e vivências das pessoas e dos grupos que constroem esse cotidiano educacional.

Nesse sentido, o pesquisador, quando investiga uma instituição educativa, deve tomá-la como uma construção e uma prática social que é produtora e produto de um contexto/discurso político-histórico-econômico-social sobre essa realidade. Assim, estudar esse cotidiano pode revelar os sentidos que os participantes desse contexto – pais, professores, direção, funcionários e estudantes – dão aos fenômenos educacionais que os circunscrevem: relação professor/aluno, currículo, processo ensino-aprendizagem, avaliação, formação etc.

Esse primeiro aspecto nos remete ao segundo. Olhar a instituição educativa como uma comunidade viva e dinâmica, que se constrói cotidianamente, vai permitir ao pesquisador não perder de vista seus atores, convidando-os a atuar e a fazer a narrativa daquilo que vivenciam.

Esse entendimento é importante para aqueles que estudam o desenvolvimento promovido pelas instituições de ensino superior. O pesquisador que atua na educação estará atento à criação de uma proximidade que possibilite aos membros falar de si e do cotidiano institucional.

O terceiro aspecto a ser destacado é que, no ensino superior, a etnografia coloca para o pesquisador a mesma relação de tensão colocada pelo cotidiano escolar: requer que ele busque estabelecer uma relação de implicação com atores envolvidos no processo educativo e que ele estabeleça certo distanciamento do cotidiano, de modo que possa conhecer os meandros do ambiente investigado. (MARTINS, 2002)

A ENTREVISTA COMPREENSIVA

Kaufmann (1996) define a entrevista compreensiva não como uma técnica de pesquisa qualitativa que faz uso da entrevista, como o nome inicialmente pode sugerir, mas como um método de pesquisa que se inscreve no âmbito da sociologia compreensiva.³ Particularmente, da leitura que faço da proposta do autor, considero que ela diz respeito não a um método, mas a uma abordagem metodológica, uma concepção de pesquisa em ciências humanas, uma vez que não prescreve procedimentos, etapas, passos para a realização de pesquisa, mas reflexões, posturas e cuidados que deve adotar o pesquisador ao realizá-la.

Sem desejar fazer uma proposta metodológica totalmente inovadora, Kaufmann (1996) deixa claro, já na introdução do seu livro em que descreve essa abordagem, que seu método toma de empréstimo aspectos oriundos de outros métodos e abordagens qualitativas, tais como técnicas etnológicas de trabalho com informantes, a teoria fundamentada (*grounded theory*),⁴ bem como a entrevista semidirigida.

3 Perspectiva sociológica que busca apreender os sentidos dados pelos atores para a realidade por eles vivida, bem como mostrar as lógicas que sustentam suas ações).

4 Método de pesquisa qualitativa inicialmente proposto por Glasser e Strauss, em 1967, no livro *The Discovery of the Grounded Theory*, que propõe que o pesquisador se aproxime do fenômeno a ser estudado sem fazer uso, *a priori*, de uma teoria a ser testada.

Inscrita na sociologia compreensiva, a entrevista compreensiva se apoia sobre a convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social – desse modo, depositários de um saber importante que o pesquisador deve buscar conhecer “do interior”, pelo viés do sistema de valores do indivíduo. O trabalho sociológico começa, então, pela empatia, mas avança em direção a uma interpretação e explicação feita pelo pesquisador a partir dos dados produzidos. Nesse sentido, a entrevista compreensiva privilegia “o campo (o informante)”. O propósito não é “extrair” dados do campo, que responderiam a questões padronizadas, mas de construir teoria no vai e vem, entre proximidade e distância, acesso à informação e produção de hipóteses, observação e interpretação dos fatos. As técnicas empregadas estão sempre referidas à intenção de compreender o social com fim de torná-lo inteligível.

Ela se propõe a fazer progredir o conhecimento partindo do campo, invertendo as fases de construção do objeto, como prescrito pelo modelo clássico de pesquisa: elaboração de hipótese fundada em uma teoria, definição do procedimento de verificação, ratificação ou não da hipótese. Toma o campo não como uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas como ponto de início dessa problematização. Como na teoria fundamentada, propõe que o trabalho de investigação comece pela exploração do campo de pesquisa, sem muita ou, se possível, nenhuma ideia pré-concebida, apenas pelo “sentimento de que alguma coisa deve ser compreendida”. O pesquisador parte de práticas ordinárias, deixando flutuar sua atenção, produzindo, afinando, organizando, pouco a pouco, suas questões e suas respostas. Ele busca, assim, a construção do que Cavalcanti (2013, p. 13) chama de a “pequena teoria”, isto é, a “[...] teoria particular a cada um [dos] contextos, com suas formas de sociabilidade, suas rotinas e rupturas”.

O pesquisador que adota a entrevista compreensiva terá consciência de que as opiniões recolhidas são múltiplas e até contraditórias. Tomando Nobert Elias, que fala do indivíduo como um concentrado do mundo social, Kaufmann entende que o ser humano é complexo e

contraditório, já que temos em nós, ao menos potencialmente, toda a sociedade de nossa época. Assim, esse tipo de entrevista assume que a análise das opiniões não alcança sua totalidade, uma vez que toda entrevista é de uma complexidade e riqueza impossíveis de serem completamente abarcados pelo entrevistador. Toda análise é, pois, uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua totalidade ou da sua verdade escondida.

Diferente do uso clássico das entrevistas, que prescrevem uma caça a todas as influências do pesquisador sobre o entrevistado, a entrevista compreensiva propõe que o investigador se envolva nas questões para provocar o envolvimento do entrevistado. Ele deve se interessar, sincera e ativamente, pelo discurso do informante para compreender e discutir suas maneiras de agir e de pensar, não havendo, pois, a possibilidade de neutralidade. Ao contrário, a troca entre o pesquisador e o pesquisado deve se aprofundar tanto quanto possível, de modo a permitir alcançar as informações essenciais.

Nesse sentido, o autor considera que o pesquisador deve ficar muito atento no momento da entrevista, ao estilo oral que ele adota. Assumir um tom morno ou ler o roteiro de perguntas como se fosse um questionário pode levar o informante a assumir o mesmo estilo para responder as questões, o que resultará em respostas superficiais, sem envolvimento pessoal. É preciso evitar uma conversa que instaure uma hierarquia entre entrevistador e entrevistado, na qual esse último se submete ao primeiro. Aconselha o autor: o tom a ser encontrado é aquele que está mais próximo de uma conversação entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário.

Contudo, é preciso aproximar-se do estilo de um bate-papo sem se deixar levar em uma verdadeira conversação. “O ideal é romper a hierarquia sem cair em uma equivalência de posições: cada um dos dois parceiros guarda um papel diferente. O pesquisador é o mestre do jogo, ele define as regras e coloca as questões”⁵ (KAUFMANN, 1996, p. 48), mas deve fazê-lo de modo que o informante sinta que o pesquisador se

5 Todas as citações diretas de Kaufmann (1996) foram traduzidas pela autora.

interessa pelo seu discurso, que ele o acompanha com sinceridade; ele deve se sentir escutado em profundidade. O investigador deve assumir, assim, uma atitude de simpatia em relação à pessoa. Ele deve ser receptivo, gentil e acolhedor. Essa postura ajuda a fazer falar para entrar no mundo do informante.

Considerando que a condução da entrevista pode influenciar o envolvimento do participante, o pesquisador deve tomar as perguntas da entrevista não como um guia a ser seguido, mas como um roteiro flexível, que lhe permite fazer de novo as perguntas, reformulá-las, retomar uma resposta de modo a melhor esclarecê-la e mesmo criar novas perguntas ao longo da entrevista.

Kaufmann (1996) também destaca que, para poder inserir-se na intimidade afetiva e conceitual do entrevistado, o pesquisador deve esquecer, temporariamente, suas opiniões e categorias de pensamento e só pensar no mundo trazido pelo informante que ele tem a descobrir, mundo esse cheio de riquezas e de coisas a ensinar.

Contudo, mais uma vez, o autor lembra, aqui, a impossibilidade de uma neutralidade absoluta. Diferente do uso clássico da entrevista – que preconiza que o pesquisador não deve manifestar aprovação ou reprovação sobre o que diz o entrevistado, guardando, assim, certa distância e envolvimento pessoal –, na entrevista compreensiva, ele deve considerar que o informante tem necessidade de referências para desenvolver seu discurso. O excesso de reserva por parte do pesquisador pode impedir ou dificultar a expressão do saber mais profundo do entrevistado: “Para isso, convém o exato oposto da neutralidade e da distância: a presença, forte, ainda que discreta, personalizada [do pesquisador]”. (KAUFMANN, 1996, p. 52)

Kaufmann (1996) também destaca que o pesquisador deve se convencer da posição privilegiada que ele ocupa de captura direta da construção social da realidade através da pessoa que fala diante dele. À medida que o investigador se envolve na entrevista e consegue fazer o pesquisado ultrapassar as opiniões de superfície, a entrevista funciona como uma situação ordinária de fabricação da identidade. Quando o entrevistador

consegue entrar no mundo do informante, ele encontra algumas categorias centrais de seus mecanismos identitários.

Assim, a entrevista compreensiva leva o entrevistado a um determinado nível de reflexividade em relação a si próprio e ao objeto de pesquisa, maior ou menor, a depender do seu envolvimento com ela. Nesse sentido, o informante pode desenvolver duas posições ao longo da entrevista. Ele pode trabalhar para sua unidade, concentrando-se em suas opiniões e comportamentos para tirar deles sua coerência, desenhando um autorretrato em linhas puras, confrontando-se com o investigador quando este aponta contradições; ou pode utilizar a situação da entrevista para se interrogar sobre suas escolhas, autoanalisar-se com ajuda do pesquisador.

Nesse sentido, o uso da entrevista compreensiva nos estudos sobre vida estudantil pode fazer um apelo à reflexividade do universitário participante da pesquisa, fazendo-lhe rememorar e avaliar a sua trajetória acadêmica, usando o resgate, via memória, de eventos vividos que, em alguma medida, simbolizam, ilustram elementos constitutivos da sua formação. (JOSSO, 2004)

Resumidamente, podemos dizer que, quanto ao trabalho de produção do objeto de pesquisa, bem como da coleta de dados, a entrevista compreensiva se caracteriza pelos seguintes aspectos: indicação de entrar no campo o mais rápido possível com uma ideia incipiente na cabeça e o sentimento de que alguma coisa está para ser conhecida; construção de um roteiro de entrevista flexível; rompimento de uma hierarquia durante a entrevista (aproximar-se da conversação, mas sem desestruturar a tomada de informação); engajamento do pesquisador para provocar o engajamento do pesquisado; adoção pelo investigador de uma postura de escuta (empatia); deixar o informante preservar sua unidade, mas encorajá-lo a analisar as tensões internas; criação pelo pesquisador no informante da vontade de falar, sem confundir descontração com intimidade; interesse do pesquisador pelo modo de pensar do pesquisado; atenção aos modos de envolvimento do informante (posturas) ao longo da entrevista. (MAULINI, 2006)

Quanto à análise dos dados e à elaboração da teoria, da “pequena teoria”, Kaufmann (1996) alerta que esse momento não diz respeito a extrair o que foi dito nas entrevistas gravadas, ordenando-as, mas em fazer falar os fatos, encontrar indícios, interrogar-se acerca da mínima frase. Para tanto, o autor sugere a escuta e reescuta das entrevistas, tantas vezes quanto for necessário, fazendo uso da atenção flutuante, de modo a se permitir levar pelas histórias, progressivamente, bem como pelas hipóteses que essas escutas permitem que o pesquisador comece a elaborar. Aconselha que o pesquisador não faça nenhuma hierarquia sobre os níveis de pensamento, mantendo a curiosidade tanto por uma anedota quanto por um conceito geral: “É na surpresa do material e nas articulações entre diferentes níveis que dorme o novo”. (KAUFMANN, 1996, p. 81)

A apresentação feita acima sobre a etnografia e a entrevista compreensiva nos permite observar que elas se articulam e dialogam entre si. Ambas falam de uma atitude de implicação a ser adotada pelo pesquisador, que lhe permitirá ter um melhor acesso aos informantes e, conseqüentemente, aos dados que, por sua vez, lhe possibilitarão compreender a realidade investigada. Para elas, fazer pesquisa nas ciências humanas requer se deixar conduzir, em alguma medida, pelo campo e pelo fenômeno que nele estudamos, abrindo-nos para escutar e olhar o que as pessoas têm a dizer sobre si mesmas e sobre o mundo de que fazem parte e ajudam a construir. Tanto para a etnografia quanto para a entrevista compreensiva, é a estada no campo de investigação que desperta no pesquisador a necessidade de maior compreensão sobre o fenômeno, e não o contrário.

É importante ainda afirmar que os dados produzidos em pesquisas sobre a vida estudantil no ensino superior que adotam a entrevista compreensiva e a etnografia não indicam, efetivamente, a experiência vivida pelos estudantes durante a vida acadêmica e/ou a influência dela sobre eles, mas sim o que esses pensam sobre essa experiência ou a sua implicação na formação de si mesmos. Assumo, pois, também como minha a compreensão que teve Paivandi (2015, p. 36) em sua pesquisa com estudantes universitários e a relação com aprender na universidade:

Não se trata de um balanço ‘objetivo’ feito a partir de uma grade de avaliação rigorosa [...], trata-se unicamente de uma autoavaliação [dos estudantes] realizada em um dado momento específico do [seu] percurso universitário e do [seu] ponto de vista sobre sua situação.

Dessa maneira, a inserção etnográfica e o uso da entrevista compreensiva no campo pesquisado, pedindo aos estudantes que falem sobre sua vida universitária, podem fornecer informações e compreensões sobre a percepção que eles têm sobre seu próprio desenvolvimento ao longo da sua formação no ensino superior, desvelando, assim, dimensões acadêmicas e não acadêmicas presentes nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um curso universitário e as marcas que ele deixa em cada estudante são muito maiores do que aquilo que aparece nos currículos, nos programas e ementas das disciplinas. A trajetória estudantil na universidade não se faz só a partir deles, mas se faz também nas vivências e interações que o jovem estabelece no contexto universitário e fora dele, ao movimentar-se num emaranhado de interações. Como diz Paivandi (2012, p. 69, tradução nossa),

o estudante é construído através de um percurso e está ligado ao mundo através de suas relações, suas representações, sua história pessoal e familiar. Ele representa uma cultura, um meio, um tipo de família, tendo uma posição nesse mundo, projetos e expectativas.

Assim, ao chegar à universidade, ele traz consigo uma “bagagem”, um “currículo oculto” que colocará em diálogo com o que institucionalmente lhe é proposto, construindo, assim, sua formação acadêmica.

Entendendo que os processos desenvolvimentais humanos se dão ao longo de toda vida – vida essa que, com os avanços tecnológicos e da ciência, tem se prolongado cada vez mais –, estudar o que acontece com o ser humano ao longo da sua formação no ensino superior e a

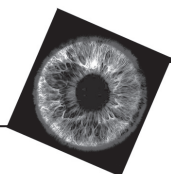
influência que têm as instituições sobre ele permitirá às ciências humanas avançar em seus conhecimentos sobre o desenvolvimento juvenil e adulto. A etnografia e a entrevista compreensiva, por terem como premissa que a realidade social estudada pode ser compreendida através da inserção do pesquisador no campo e da relação que ele estabelece com seus membros, possibilitam conhecer as diferentes dimensões envolvidas na formação universitária. Esse conhecimento pode favorecer uma real aproximação entre o que é produzido na pesquisa e uma atuação dos profissionais da educação superior que, partindo das demandas da comunidade acadêmica, criariam formas de desempenhar suas atividades para contribuir mais efetivamente com a melhoria da qualidade do serviço prestado ao estudante no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35-45.
- BOUMARD, P. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Psi: revista de psicologia social e institucional*, Londrina, v. 2, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/capa.htm>>. Acesso em: 25 maio 2001.
- CAVALCANTI, B. C. Apresentação. In: KAUFMANN, J. C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013. p. 7-19.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma descrição interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 13-41.
- GLASSER, B.; STRAUSS, A. *The Discovery of the Grounded Theory*. New York: Aldine Transaction, 1967.

- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAUFMANN, J.C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan Université, 1996.
- LAPLANTINE, F. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LAPLANTINE, F. *La Description Ethnographique*. Paris: Nathan Université, 1996.
- LAPASSADE. G. *As microssociologias*. São Paulo: Liber Livros, 2005.
- LEITE, R. C. N. A formação de si (Bildung) do estudante universitário. 2016. 216f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. In: MARTINS, J. B. (Org.). *Psicologia e educação: tecendo caminhos*. São Carlos: Rima, 2002. p. 19-34.
- KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan. 1996.
- MAULINI, O. *Note de Lecture*. 2006. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/sem-rech-note-lecture.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- PAIVANDI, S. Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, Carvalho, A. *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior – formar como e para que mundo?* Salvador: EDUFBA, 2015. p. 23-59.
- PAIVANDI, S. A relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région pariense. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, [S.l.], n. 2, p. 63-75, 2012.

JUSTIÇA COGNITIVA COMO DISPOSITIVO PARA FAZER AVANÇAR AS AÇÕES AFIRMATIVAS¹



LETÍCIA VASCONCELOS
GEORGINA SANTOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à educação superior no Brasil possibilitou uma reconfiguração no interior das universidades brasileiras, principalmente no que diz respeito ao seu público estudantil e às pautas debatidas nes-

1 O argumento central do artigo é fruto do diálogo com o que tem produzido a pesquisadora Larisse Miranda de Brito, no âmbito do Observatório, e um desdobramento do projeto “Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras”, desenvolvido pelo grupo e financiado pelo edital SECADI/CAPES Nº 02/2014. Partes desse artigo foram apresentadas por Letícia Vasconcelos na Journée Internationale Jeunes Chercheurs, ocorrida na Université de Lorraine, em Nancy, França, em maio de 2015, sob o título Une Identité Sourde Globale? Les identités autres à la lumière des Epistémologies du Sud e retomadas em sua tese Por outra Psicologia da outra Surdez, defendida em maio de 2017 pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia.

se contexto. Essas instituições, ao receberem jovens antes praticamente sem acesso a esse ambiente formativo, são pressionadas a reverem suas principais diretrizes, não apenas no âmbito das políticas de assistência, mas também nos seus conteúdos, decisões pedagógicas e práticas acadêmicas e relacionais. As políticas de expansão são essenciais, pois a universidade sempre foi restrita a uma pequena parcela da população, uma espécie de distribuidora de diplomas e de futuro para os setores hegemônicos. A entrada na universidade representa, historicamente, no Brasil, ascender a um *status* privilegiado, sendo o estatuto de estudante universitário inacessível às camadas populares até muito pouco tempo atrás, principalmente após o sucateamento das escolas públicas nas últimas décadas do século XX. (FERRARI; SEKKEL, 2007) As universidades, ao adotarem o sistema de reserva de vagas, colaboram com a justiça social o que, por sua vez, pode conduzir a um comprometimento com a justiça cognitiva. (SANTOS, 2005; BRITO, 2017)²

No entanto, mesmo antes da sua implementação, a política de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras já era pautada por muitos e diferentes conflitos. Segundo Munanga (2013), os opositores ao sistema de cotas nas universidades utilizavam argumentos como: inconstitucionalidade; as cotas como ameaça ao mérito, qualidade e excelência da educação universitária; dificuldade de definir quem é negro no Brasil, em decorrência do processo de miscigenação; e receio de que as cotas suscitasse conflitos raciais desconhecidos pela nação brasileira, instituída na ideologia de uma pretensa democracia racial.

Embora discursos contrários a essa política sejam mantidos no contexto brasileiro, os avanços conquistados com a ampliação do acesso à educação superior são notórios e têm sustentado a elaboração de novas ações no país. Em agosto de 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.711/2012, que determinou a reserva de 50% das vagas em Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) para estudantes de origem popular. (BRASIL,

2 BRITO, Larisse Miranda de. Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos, Ufba. Comunicação pessoal, 18 de abril de 2017.

2012) Esses estudantes devem ter cursado integralmente o ensino médio público ou serem egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entretanto, embora a lei já tenha sido regulamentada, a polêmica sobre a reserva de vagas continua. Nas redes sociais ou em *sites* que tratam desse tema, ainda circulam opiniões que consideram a medida discriminatória, segregacionista ou mesmo injusta em relação aos setores médios da população brasileira que investiram na escolarização dos seus filhos, matriculando-os na rede privada de ensino. O desconhecimento sobre a nova lei e sobre o inegável crescimento da educação superior pública em curso no Brasil contemporâneo demonstra que é ainda muito precária a compreensão dos brasileiros sobre a importância política e, certamente, histórica das decisões tomadas pela esfera governamental para ampliar o acesso de significativo contingente sub-representado da juventude aos estudos superiores. A decisão do Supremo Tribunal Federal, em abril de 2012, que julgou constitucional a política de cotas minimiza, efetivamente, o risco de ações na justiça contra as políticas de ações afirmativas até então adotadas, o que dá segurança jurídica à continuidade desse investimento social.

Essa constatação revela um descompasso entre a realidade já em curso nas instituições de ensino superior e a opinião pública, descompasso esse que questiona a capacidade dessas instituições de participar do debate político nacional e contribuir com a formação esclarecida das comunidades no seu entorno, mesmo quando os resultados são promissores. Segundo Ristoff (2013), o que aparece, a partir da análise do desempenho das Ifes no ano de 2013, apenas um ano após a implantação da Lei das Cotas, é animador: todas as Ifes se adequaram às exigências da lei; muitas superaram as metas para 2014 e 2015 e, além disso, foi alcançado o atendimento da cota de 50%, prevista para 2016, por um número expressivo de universidades e institutos federais.³

3 Ainda segundo Ristoff (2013), apesar de todas as Ifes terem cumprido a meta prevista para 2013, é importante sublinhar que 17 das 59 universidades continuam com percentuais abaixo de 15% de vagas reservadas a estudantes do ensino médio público, o que nos coloca diante de uma enorme exigência para ajustar e superar as graves contradições entre o ensino médio e o superior.

Assim, é possível afirmar que a comunidade acadêmica brasileira, de modo geral, aceitou, de forma muito superior ao que seria esperado, as mudanças que decorrem da adoção dessas políticas. O que resta questionar é o que acontece no interior das relações de poder, acadêmicas e sociais a partir do ingresso massivo desses contingentes à margem da educação superior pública até os anos 2000 e, certamente, portadores de universos conceituais e experiências culturais diversas daquelas que irão encontrar ao longo do seu percurso formativo nessas instituições.

Como tentativa de fazer avançar essa questão, recorreremos, enquanto dispositivo, ao conceito de justiça cognitiva. Empregamos a noção de dispositivo tal como definida por Stengers e Bensaude-Vincent (2003). Para as autoras, esse conceito se define em relação ao de instrumento, sentido para o qual se dirige, ao menos em princípio. Explicamos: segundo elas, um dispositivo experimental seria uma etapa primeira que, após vencidas diversas provas, pode vir a se tornar o protótipo para o desenvolvimento de instrumentos.

Apesar de a noção de instrumento e, por consequências, de dispositivo ser trabalhada pelas autoras mais claramente no âmbito das ciências experimentais, sua transposição para o contexto aqui abordado nos parece possível e profícua. Tanto mais que Stengers e Bensaude-Vincent (2003) compartilham do princípio de simetria generalizada entre sociedade e natureza, proposto por Latour (2014). Por esse prisma, o instrumento não é mais entendido como simples auxiliar da pesquisa, como objeto neutro a serviço de um operador. Ao contrário, cada instrumento incorpora em si uma ou várias teorias. Para além disso, os instrumentos podem mesmo ser situados na linha de frente da pesquisa, ou seja, reconhecidos como objetos técnicos que produzem, eles mesmos, conhecimento.

Enquanto o instrumento se situa no aparentemente estável rol das coisas confiáveis, fidedignas, já tidas como certas e utilizadas em contextos diversos ao da sua produção, o dispositivo habita um ambiente sujeito à contradição, ou “O dispositivo é, antes de tudo, uma aposta. Ele corresponde a uma conjectura a propósito do fenômeno estuda-

do”.⁴ (STENGERS; BENSUADE-VINCENT, 2003, p. 117) No desenrolar desse processo, um dispositivo põe em funcionamento diferentes possibilidades de articulação dos termos de tal conjectura.

Como em qualquer aposta, um dispositivo se situa no domínio do talvez, oferecendo-se a uma verificação progressiva, com vistas à demonstração. Para Stengers e Bensaude-Vincent (2003), a relação entre dispositivos e instrumentos se traduz no jogo entre os verbos “propor” e “dispor”. O dispositivo é, inicialmente, uma proposição (um “propositivo”) que pode ou não se tornar algo do qual se possa dispor enquanto instrumento demonstrativo, explicativo, transformador. Ao sentido de dispor de algo enquanto utilizar-se, servir-se, cabe acrescentar a ideia de que um dispositivo tornado instrumento dispõe a realidade social, ou seja, organiza-a, determina-a, estabelece normas.

O conceito de justiça cognitiva, proposto concomitantemente pelo intelectual indiano Visvanathan (1997) e pelo pesquisador português Santos (1995), aqui, é um dispositivo, na medida em que fazemos uma aposta na sua capacidade de fornecer contribuições ao fenômeno em questão; a saber, a efetiva inclusão dos estudantes não tradicionais que, como resultado das políticas de acesso e permanência, ingressam no ensino superior brasileiro nos últimos anos. Embora não seja a única compreensão possível acerca desse conceito, no presente capítulo, a justiça cognitiva será tomada desde o referencial das “epistemologias do Sul”, que passamos a apresentar. Propomos uma discussão eminentemente teórica, porém com vistas a aplicações práticas em um breve futuro.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL

As epistemologias do Sul são um conjunto de reflexões e propostas de intervenção que, partindo de uma compreensão bastante particular do que seja epistemologia, reconhece o conhecimento enquanto instru-

4 “Le dispositif est d’abord un pari. Il correspond à une conjecture à propos du phénomène étudié”.

mento poderoso, que se presta tanto à dominação quanto à construção de justiça social. Sendo desenvolvidas por diversos autores e por diversos caminhos, alguns conceitos são centrais às epistemologias do Sul; entre eles, a própria reconceitualização da epistemologia e sua adjectivação, os conceitos de pensamento abissal e pós-abissal, de justiça cognitiva e de ecologia dos saberes.

Dois referenciais teóricos são apontados como precursores das críticas internas ao ideal a-histórico e a-político da racionalidade moderna: as epistemologias feministas e as pós-coloniais. (NUNES, 2010; SANTOS, 2010a) Esses referenciais dão visibilidade à pluralidade interna da ciência, que foi tornada invisível em decorrência da hegemonia de um conhecimento científico específico. Um efeito dessas críticas é abrir o caminho para a assunção de uma ciência outra, que assume a impossibilidade da objetividade e da imparcialidade e que reconhece a dimensão política do conhecimento.

As epistemologias do Sul se aproximam das epistemologias feministas especialmente pela compreensão de que o saber construído não é indiferente às vivências de quem o constrói, como a experiência de gênero, por exemplo. Contudo, diferenciam-se destas ao negar o papel da ciência como juíza exclusiva da validade dos saberes. As epistemologias pós-coloniais, por sua vez – conquanto tenham trazido para dentro de sua reflexão teórica e política as relações desiguais entre o Norte e o Sul como fator primaz de compreensão do mundo contemporâneo –, segundo Santos (2010a), preservam tradições eurocêntricas de análise e essencializam a Europa, desconhecendo sua diversidade interna e, por comparação, desconhecendo as heterogeneidades da não Europa.

Para Nunes (2010) e Santos (2010a), portanto, essas epistemologias permanecem presas a um referencial eurocêntrico e ao ideal da ciência como crivo de validade de todo conhecimento. Também isso precisa ser superado para que se chegue a uma epistemologia que faça oposição radical à epistemologia tradicional. Avançar nas críticas e na identificação de alternativas epistemológicas é ao que se propõem as epistemologias do Sul.

São muitas as definições possíveis para epistemologia, todas elas sustentadas por um referencial teórico e ético e com implicações políticas diversas. Para Meneses e Santos (2010, p. 9), epistemologia é “toda noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”; ao que acrescentam que: “É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. Assim entendida, a epistemologia, posto que dependente de práticas e atores, se desenvolve sempre nas relações sociais. Essa definição e a afirmação que a segue expressam, portanto, o caráter reflexivo da relação entre saber e experiência social, expresso em um movimento de validação recíproca.

Atrelar a validação do conhecimento ao contexto social implica uma consequência lógica inevitável, qual seja, reconhecer que, à pluralidade de experiências sociais possíveis, corresponde a existência de epistemologias diversas. Daí a opção por utilizar o termo no plural. Essa escolha demarca um posicionamento radicalmente contra o caráter hegemônico da epistemologia tradicional, que é também contextual; além de se oferecer como lembrete indelével de que qualquer pretensão de universalidade epistemológica deve ser abandonada. (NUNES, 2010)

No outro sentido dessa relação reflexiva, no qual se enfatiza o papel do conhecimento como legitimador das experiências, a dimensão ontológica da epistemologia é recuperada. Isso significa que a reflexão sobre a ciência e os saberes é necessariamente uma reflexão sobre suas consequências e implicações no mundo. (NUNES, 2010) Como afirma Santos (2010b, p. 49), “Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”. Todo conhecimento é, portanto, testemunhal, ou seja, o que se sabe sobre o mundo incide sobre aquilo que se conhece acerca do sujeito mesmo do conhecimento.

Outra dimensão, que não está explicitamente posta na definição de epistemologia com que começamos, mas que é essencial para sua reelaboração no âmbito das epistemologias do Sul, é a política. (NUNES, 2010) Durante os dois últimos séculos, de acordo com Meneses e Santos (2010), a epistemologia dominante eliminou a dimensão po-

lítica de sua reflexão, mantendo com esta um suposto afastamento. No entanto, isso não significou, de forma alguma, que se tenham suprimidos os efeitos da política na epistemologia e vice-versa.

Com isso em mente, a denominação “epistemologias do Sul” foi criada por Boaventura de Sousa Santos em 1995 e, desde então, passa por diversas elaborações. Ela designa tanto um conjunto de reflexões e intervenções nas quais se podem identificar sinais de resistência à hegemonia da epistemologia tradicional, quanto um programa de pesquisa que aponta para o desenvolvimento de alternativas. O uso da locução adjetiva “do Sul” se refere a uma construção metafórica que reconhece o sul geográfico como o espaço onde os danos causados pelo colonialismo e pela ação voraz do capital se expressam com maior pungência. Por oposição, “o Norte” fica identificado como agente da dominação, que se desenrola nos âmbitos epistemológico e político. (MENESES; SANTOS, 2010)

A metáfora se baseia na prevalência de povos oprimidos ao sul do Equador, em contraste com a maioria de países que exercem dominação capitalista e colonial localizados ao seu norte, mas ela não se resume a essa dicotomia. Para que se avance nas construções epistemológicas, é preciso compreender que há, no Sul, países, grupos ou pensadores que se alinham, exercem e se beneficiam da dominação capitalista e colonialista, de modo que não basta que venha do Sul para que uma prática ou saber sejam inovadores; ao passo que há também, no Norte, aqueles que sofrem a exclusão epistemológica e política consequentes dessa dominação. Eles são, respectivamente, o Norte no Sul e o Sul no Norte. (HOUNTONDI, 2010; MENESES; SANTOS, 2010; NUNES, 2010; SANTOS, 2010a, 2010b)

Visvanathan (2010), ao tratar da relação entre a Índia e o Ocidente, exemplifica com primor a complexidade dos encontros culturais e políticas de conhecimento entre Sul e Norte e nos alerta para os riscos de uma compreensão simplista destes. De um lado, o autor mostra o quanto a imagem de uma Índia exótica influenciou não só a visão do Ocidente sobre ela, mas dos indianos sobre si mesmos. De outro, ele argumenta que o pensamento moderno ocidental não teria alcançado

certos avanços marcantes sem algumas influências fundamentais da racionalidade indiana.

A primeira missão das epistemologias do Sul, então, é impor a existência do Sul enquanto espaço outro de experiências sociais e, portanto, de conhecimentos. A partir disso, é preciso estabelecer uma relação horizontal entre os diversos saberes, em que a diversidade epistemológica seja vista como fator enriquecedor. Em seguida, há que se trabalhar pra fazer emergir, dessa diversidade, novas formas, ainda mais poderosas e menos limitadas, de interpretação e intervenção no mundo, que se libertem da invisibilidade instaurada pelo pensamento abissal. (MENESES; SANTOS, 2010)

Segundo Santos (2010b), o pensamento abissal é toda forma de racionalidade hegemônica, cuja principal característica é estabelecer uma divisão radical na realidade social, que, ao definir um lado de cá, torna inexistente tudo aquilo que está do outro lado. Uma racionalidade assim constituída será sempre ela mesma o ponto de referência, o lado de cá da linha, único lugar onde o verdadeiro e o legítimo são reconhecidos como possíveis. Desse modo, a linha traçada por um pensamento abissal não estabelece uma fronteira, posto que esta pressupõe a existência do exterior, mas um abismo infinito, para além do qual tudo o mais desaparece. O outro lado, portanto, não se constitui como lugar de alteridade, mas de “ausência não-dialética”. (SANTOS, 2010b, p. 24)

Ainda que a relação entre metrópole e colônia seja o tempo e espaço histórico em que se alcança maior correspondência entre Norte e Sul geográficos e metafóricos, a tese defendida por Santos (2010b) é a de que as práticas do pensamento abissal continuam a dividir o mundo entre este, dos humanos, e aquele, dos sub-humanos. Nessa dinâmica, o conhecimento se põe a serviço de justificar, em nome da ciência, práticas de dominação e extermínio e refreia o constrangimento que poderia advir da coexistência entre ações de apropriação e violência e os ideais humanistas, tão caros ao Ocidente.

O pensamento moderno ocidental é um exemplo contumaz do pensamento abissal, embora não seja sua única forma. Para o autor, o

conhecimento e o direito são os mais significativos domínios de demarcação das linhas abissais que constituem e caracterizam a modernidade ocidental. No domínio do conhecimento, a hegemonia se impõe pela eleição da ciência moderna enquanto crivo universal da distinção entre verdadeiro e falso. Sempre do lado de cá da linha, único lugar onde o conhecimento real é possível, a ciência encontra como alteridade a filosofia, que ancora sua verdade na razão, e a teologia, que ancora sua verdade na fé, e que apenas eventualmente são aceitas como formas alternativas de conhecimento.

Tudo o mais fica excluído do domínio do conhecimento real, sendo classificado como crença, opinião, magia, idolatria – que, para a ciência, interessam apenas como objeto de estudo, jamais como produtores de conhecimento. O lado de cá é o lugar do sujeito do conhecimento e o lado de lá, do seu objeto. (SANTOS, 2010b) Um exemplo disso é dado por Hountondji (2010) ao discutir os chamados “estudos africanos”, que, para o autor, se constituem, majoritariamente, de conhecimentos sobre a África, e não conhecimentos da África e produzidos por africanos. Indo além, o autor afirma que a extensão da dominação da racionalidade eurocêntrica se faz presente mesmo nos estudos produzidos na África, por africanos, pois é, segundo ele, uma produção extravertida, ou seja, se orienta pelas necessidades teóricas do Ocidente e pelas perguntas por ele colocadas.

Meneses e Santos (2010) denominam de “epistemicídio” essa descredibilização ou supressão de saberes. Além de servirem de matéria-prima para o conhecimento científico, os conhecimentos adjetivados como locais ou contextuais foram mesmo usados como instrumento de domínio, para dar aos povos a falsa ilusão de autogoverno. Assim, às perdas epistemológicas, somam-se perdas ontológicas, eliminando a autorreferência ou fragilizando-a pela desvalorização do seu patrimônio cognitivo.

É importante salientar que também a ciência sofre o epistemicídio perpetrado pela hegemonia epistemológica. A ciência moderna representa apenas uma forma específica de pensar e fazer ciência dentre

as outras produzidas, tanto pelo Sul quanto pelo próprio Norte, sendo aquela que melhor serviu aos interesses do colonialismo e do capitalismo. Para assumir o posto hegemônico, a ciência moderna foi extirpada de sua diversidade e contradição, legitimada como universal e descontextualizada por um regime epistemológico específico, por meio de um vasto aparato institucional e discursivo.

Em oposição ao pensamento abissal, um pensamento pós-abissal é, na sua definição mais direta, aquele que possa superar e reparar as injustiças cometidas pelo pensamento abissal ao longo de sua longevidade histórica. Para Santos (2010b), o primeiro passo para sua construção é assumir a persistência do pensamento abissal, o que, possivelmente, explica a escolha da denominação pós-abissal. Em resposta à ausência não dialética instaurada pelo pensamento abissal, o pensamento pós-abissal propõe a copresença radical dos saberes. O pensamento só será pós-abissal se for não derivativo, ou seja, se conseguir romper de maneira radical com a forma de pensar e agir da racionalidade moderna ocidental. (SANTOS, 2010b)

O pensamento pós-abissal, portanto, não se restringe a pensar alternativas, mas deve ser um “pensamento alternativo de alternativas”. (SANTOS, 2010b, p. 41) Essa compreensão emerge da relação inextricável entre epistemologia e política e está no cerne das epistemologias do Sul. Ela expressa o esgotamento da racionalidade moderna ocidental enquanto instrumento de compreensão e construção do mundo e afirma a necessidade de recorrer a outros saberes. Se entendermos que foi essa forma de pensar exaurida que nos conduziu até onde estamos, pensar o novo a partir dela fatalmente nos levará ao mesmo lugar, ou a um lugar ainda pior.

Daí que dois posicionamentos caracterizam o pensamento pós-abissal. O primeiro é negar toda teleologia que orienta o desenvolvimento sempre em direção ao Norte. Essa visão sustenta uma concepção linear do tempo e compreende o lado de lá como lugar do eterno primitivo e o lado de cá como único futuro possível. Negar a teleologia implica, a um só tempo, assumir a simultaneidade de existências como

contemporaneidade, reconhecer percursos alternativos de desenvolvimento abertos a futuros diversos e identificar no Norte a existência de passados outros. (SANTOS, 2010a) O segundo posicionamento é a não aceitação da intolerância e da guerra, posto que, como afirma Santos (2010a), uma e outra representam a impossibilidade de copresença.

Por tudo o que já se falou da relação entre dominação epistemológica e política, temos que o pensamento pós-abissal é instrumento indispensável na luta pela transformação social, porque ele nos permite percorrer o caminho no sentido contrário. Isso significa alcançar a justiça social global, passando, necessariamente, pela justiça cognitiva. Como afirma Santos (2010a), a resistência política não se faz sem que seja acompanhada pela resistência epistemológica. A justiça cognitiva é, portanto, o avesso do epistemicídio amiúde praticado pelos grupos hegemônicos com o aval da ciência e ratificado pelas teorias e práticas acadêmicas. Na contramão da monocultura do conhecimento, que caracteriza a universidade, a justiça cognitiva reconhece a diversidade de saberes.

Segundo Visvanathan (2009), a justiça cognitiva é alcançada pela coexistência de diversas formas de conhecimento. No entanto, ela vai além da tolerância ou da garantia da existência de diversos saberes tais como são e lá onde estão. Na busca pela justiça cognitiva, a necessidade de diversidade é reconhecida ativamente e há um movimento em direção ao diálogo, ao encontro. A ideia de pluralidade traduz, para o autor, essa noção de um engajamento entre as diferenças, que, isoladas, permanecem incompletas. Não se trata de dar voz aos saberes subalternizados, mas de alçá-los ao *status* de teorias, com validade cognitiva e que engendram uma cosmogonia e uma epistemologia.

PARA UMA NOVA CULTURA UNIVERSITÁRIA, JUSTIÇA COGNITIVA

A universidade sempre esteve a serviço do pensamento abissal, formando uma das “poderosas bases institucionais” (SANTOS, 2007, p. 76), o que sustenta a dualidade do mundo moderno. No entanto, a entrada de

segmentos excluídos na educação superior confronta o conhecimento produzido na universidade com outros tipos de conhecimentos, a exemplo dos saberes tradicionais e do senso comum. Poderíamos considerar, portanto, que as medidas adotadas de discriminação positiva nas universidades assumem grande relevância na medida em que elas seriam terreno propício à efetivação da justiça cognitiva. Entretanto, isso dependerá da postura das instituições de conhecimento frente à diversidade que passa a transitar em seus espaços no esforço sincero de construir pontes e passarelas em direção à decolonização de saberes e práticas.

A luta pela justiça cognitiva passa por “[...] uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico” (SANTOS, 2010b, p. 48), mas não pode se limitar a isso. Por um lado, porque ela segue impossível nas atuais condições ditadas pelo capitalismo e pelo colonialismo. Por outro, porque o conhecimento científico vem reiteradamente demonstrando seus limites no que diz respeito a propor intervenções que tenham o efeito de diminuir ou corrigir as injustiças do mundo real. De fato, nenhum saber isoladamente pode responder a essa demanda, que deve ser enfrentada de forma conjunta. É a isso que se propõe a ecologia dos saberes.

A ecologia dos saberes é um procedimento que deve ser levado a cabo toda vez que um conjunto de saberes é convocado a produzir conhecimento e propor intervenções sobre determinado assunto ou situação. Cada ecologia de saberes é um exercício particular de construção de alternativas, que se desenrola em um contexto social específico. No contexto da universidade, Santos (2005) compara a ecologia dos saberes com uma “extensão universitária ao contrário”, na medida em que implica a abertura desta às práticas sociais e a disposição para o diálogo com outros saberes, que passam, então, a habitar a academia.

A proposta de ecologia de saberes formulada por Santos (2010a) parte de três pressupostos básicos. O primeiro deles é a necessidade de reaproximar o conhecimento dos problemas existenciais e das questões do nosso tempo. Para o autor, as teorias e disciplinas, ocupadas que são com os problemas que elas mesmas se colocam, quando convocadas a

responder às questões existenciais, não oferecem mais que respostas reducionistas, sustentadas na falsa promessa de certezas e completude. Será preciso, portanto, confrontar teorias e disciplinas com sua utilidade, avaliando-as segundo uma racionalidade que não é a sua própria. Esta é a tarefa, segundo Santos (2010a), da sociologia das ausências, que recupera as experiências sociais até então tidas como inexistentes; e das emergências, que legitima o surgimento de experiências sociais tidas como impossíveis.

Os dois outros pressupostos se constroem a partir de paradoxos e representam tentativas de reagir a eles. O primeiro é o da finitude e da infinitude. Do ponto de vista epistemológico, esse paradoxo tem, de um lado, a assunção e valorização da infinidade epistemológica do mundo e, de outro, a necessidade de fazer emergir dessa diversidade saberes que possam sustentar experiências transformadoras. A diversidade de saberes traz consigo a necessidade de assumir que todo saber é parcial e que cada saber só pode compreender a si próprio em comparação com outros. Logo, o segundo pressuposto da ecologia de saberes afirma que os limites e possibilidades de cada saber se definem na sua relação com os outros saberes.

O problema consiste em desenvolver maneiras de avaliar, selecionar e hierarquizar saberes, sem, contudo, proceder segundo a lógica do pensamento abissal. Para tanto, Santos (2010a) propõe dois mecanismos: a tradução e a artesanaria das práticas. A tradução, que deve ser recíproca, opera pela busca de proporção e correspondência entre os saberes presentes numa dada ecologia de saberes e busca ampliar a consciência sobre a incompletude de cada um deles. Para Visvanathan (2009), uma verdade, para ser verdade, precisa poder ser articulada em duas linguagens. A distinção entre a tradução e a apropriação realizada pelo pensamento abissal é que, naquela, a diferença epistemológica é assumida por todos os saberes, que se engajam no processo em posições inicialmente simétricas.

A artesanaria das práticas é o modo proposto de definição dos saberes que farão parte de determinada ecologia, que transcorre, necessaria-

mente, no contexto das práticas sociais. Ela é posta em marcha quando diferentes grupos sociais se dão conta de que seus interesses serão alcançados pela articulação entre si. Santos (2010a) salienta que os objetivos a partir dos quais se selecionam os saberes e o campo de interação onde ocorrerá a ecologia dos saberes não são epistemológicos, mas políticos, sendo referenciados ao contexto gerador da preocupação que a convoca. Na artesanania das práticas, a dimensão política está posta desde o início, de modo a se precaver de que o conhecimento seja apropriado por poucos como instrumento de dominação. O critério de hierarquização entre os saberes passa a ser o quanto cada um contribui para a construção da ação em questão, e não mais sua adesão a um ideal qualquer de dominação.

O segundo paradoxo, que define o último pressuposto da ecologia dos saberes, reside na contradição entre a urgência da realização de ações que cessem ou minimizem os problemas sociais, políticos e ecológicos que ameaçam a continuidade da humanidade e a compreensão de que as soluções dependem de mudanças civilizatórias profundas, logo, cujos resultados se percebem apenas em longo prazo. O efeito primeiro desse paradoxo é deixar-nos na incerteza sobre a possibilidade de um mundo melhor. Ora, os dois pressupostos anteriores deixam claro que a ecologia dos saberes tem como finalidade última a construção de possibilidades para um mundo melhor, sendo justamente esse seu terceiro pressuposto básico.

A questão que permanece é, então, como lidar com o paradoxo entre urgência e mudanças civilizatórias e não desistir diante da incerteza relativa a um mundo melhor, o qual, como afirma Santos (2010a), sentimos que merecemos. Para isso, o autor recorre a Pascal e propõe reeditarmos sua aposta, agora não mais na existência de um deus, mas na possibilidade de um mundo melhor. A aposta é uma metáfora para a escolha de acreditar nessa possibilidade. Algumas características fazem dessa uma aposta arriscada. Uma delas é o fato de sabermos melhor sobre aquilo que rejeitamos do que sobre onde queremos chegar e como. A segunda característica é o fato de que essa precisa ser uma aposta coletiva, e nem todos têm razão ou condição de apostar. Ainda, o resul-

tado da aposta depende dela mesma e das ações que venha a deflagrar. Por fim, os riscos são duplos: aqueles aos quais se fica exposto quando se luta contra a opressão e o risco mesmo de que um mundo melhor não chegue a se concretizar.

Pela adesão aos três pressupostos acima, a ecologia dos saberes visa eliminar o que Santos (2010b) chama de “pensamento ortopédico”. O pensamento ortopédico, segundo o autor, é aquele que se produz quando as teorias e disciplinas, confrontadas com os problemas existenciais que lhes são alheios, apelam para soluções empobrecidas, que não consideram a pluralidade de possibilidades. A essas soluções, Santos (2010a) denomina de “respostas fracas”, que têm mais o efeito de silenciar as perguntas do que de realmente prover um conhecimento útil para fazer avançar as respostas, obliterando a produção de possibilidades de construção de um mundo melhor. O efeito do pensamento ortopédico é, portanto, epistemológico e político. Logo, uma reação a ele há de ser também epistemológica e política.

Os saberes que se pode produzir pelo exercício de uma ecologia de saberes são infinitos e imprevisíveis, mas possuem algumas características comuns, das quais citamos quatro: incompletude, pragmatismo, prudência e esperança. Ao constatar a parcialidade de qualquer saber, posto que dependente e limitado pela realidade social em que é produzido, as epistemologias do Sul assumem a incompletude e a incerteza não como falhas, mas como indícios de complexidade. O saber é sempre incompleto, embora deva almejar ser o mais completo possível em relação ao contexto social em que se produz. Essa compreensão deve nos poupar de atitudes arrogantes comuns àqueles que se pensam detentores do único saber válido.

De modo a se defender da armadilha do relativismo absoluto posta pela diversidade epistemológica, o saber deve ser pragmático, ou seja, deve ser orientado e validado pelos efeitos que produz. Como salienta Nunes (2010), as epistemologias do Sul se alinham ao pragmatismo clássico quando defendem a indissociabilidade entre produção de conhecimento e intervenção no mundo, e se diferenciam dele ao

se posicionar, por princípio, do lado dos oprimidos. Assim, o critério de validade de um saber é o quanto ele pode contribuir ou não para a construção de justiça social.

Dada sua orientação em direção às consequências, o saber tem como responsabilidade ser prudente. Sua prudência se manifesta na preocupação com os efeitos de um dado conhecimento na manutenção de injustiça ou construção de justiça social, mas também na recusa taxativa ao desperdício de experiências.

Por fim, o saber deve ser esperançoso. Um conhecimento esperançoso é aquele que não se satisfaz com as respostas fracas do pensamento ortopédico, que conduzem ao imobilismo. O conhecimento perseguido por uma ecologia dos saberes pode ser esperançoso, pois, ao legitimar passados e presentes diversos, abre o leque de possibilidades para novos futuros, quem sabe melhores.

Diante do exposto, é nítido que a ecologia dos saberes como instrumento de construção da justiça cognitiva altera radicalmente a lógica da academia. As transformações que as ações afirmativas imprimem no perfil dos estudantes universitários, ao mesmo tempo em que confrontam a universidade com a urgência das mudanças, fornecem rico material para a construção de um novo paradigma científico ao trazer a pluralidade para seu interior.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A finalidade da política de ações afirmativas é combater as desigualdades, permitindo que jovens aos quais o acesso à educação superior foi sistematicamente negado desfrutem do conhecimento historicamente acumulado e ofereçam, em contrapartida, para a ciência e o saber estabelecidos, o diálogo com a diversidade de linguagens e tradições de suas origens, enriquecendo, pela mestiçagem, a cultura e a formação acadêmica de todos os estudantes. O acesso à educação superior é, sabidamente, um fator de mobilidade e sustentabilidade para essas populações que exigem o direito de acesso e, mais que isso, de interlocução

verdadeira. A ideia que subjaz a essa proposta é que jovens formados com qualidade e para a autonomia auxiliem a replicação dessa experiência em suas comunidades de origem, estimulando a continuidade dos estudos.

No entanto, para que a passagem pela educação superior possa se constituir como um instrumento efetivo de avanço rumo à justiça social, as ações afirmativas precisam ser pensadas não apenas como inclusão quantitativa, ainda que ela seja fundamental, mas, igualmente, como a necessária permeabilidade das instituições para o diálogo e a valorização de saberes diversos aportados ou produzidos na universidade pelos representantes dos segmentos à margem da longevidade escolar, representada pelos estudos em nível superior. É nesse sentido que Santos (2005) avalia que a implementação das ações afirmativas é o começo de uma luta, e não seu fim, na medida em que o encontro com outros saberes e culturas trazidos por seu novo público confronta a universidade com a necessidade de produzir um outro conhecimento sobre a sociedade brasileira.

Os desafios, portanto, não são poucos. Para encará-los, consideramos que o conceito de justiça cognitiva, amparado pelo referencial teórico das epistemologias do Sul, traz importantes contribuições ao ressaltar as dimensões social, política e ontológica do conhecimento. Mais do que pensar em alternativas, a construção da justiça cognitiva demanda um pensamento alternativo de alternativas, que se quer relativo, sem sucumbir ao relativismo absoluto; que se afirma pragmático, sem ser utilitarista; que se sabe incompleto, sem abrir mão da complexidade; que se mantém prudente, sem perder a esperança. Apostamos na sua potência enquanto dispositivo que pode fazer avançar as políticas de ações afirmativas, para além do acesso e permanência, porém, como tal (dispositivo), deve sujeitar-se à verificação progressiva por meio de provas práticas.

Não seria possível encerrar este capítulo, num livro que marca a passagem de uma década de estudos e pesquisas do Observatório da Vida Estudantil (OVE), sem fazer referência à centralidade que tiveram até aqui os trabalhos desenvolvidos entorno da Teoria da Afiliação desenvolvida por Alain Coulon. Esse pesquisador e professor apo-

sentado da Universidade de Paris 8 situa-se como alicerce importante da formação tanto das idealizadoras e coordenadoras desse grupo de pesquisas como da sua própria criação. O livro, traduzido por ambas, *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*,⁵ tornou-se fonte de inspiração para inúmeros trabalhos elaborados, tanto no interior do OVE quanto fora dele, por outros pesquisadores não associados, o que é um motivo de orgulho. Mas, após tantos anos, uma reflexão se impõe sobre os caminhos trilhados, e, no caso de um grupo de pesquisa, a oxigenação de outros aportes teóricos e/ou metodológicos se impõe, sem os quais ele corre o risco de repetir-se e comprometer a qualidade de suas contribuições no futuro.

No horizonte dos estudos sobre interculturalidade expressos, neste texto, por uma abordagem às epistemologias do Sul e sua importância para compreender as intrincadas relações entre os novos públicos do ensino superior brasileiro, representados por extratos não hegemônicos de nossa juventude, o conceito de afiliação merece ser reexaminado. O estranhamento dos jovens cujas famílias não têm tradição universitária é o mesmo fenômeno observado em segmentos mais privilegiados? Essa foi a pergunta que nos fizemos e que, se ainda não temos condição de respondê-la, ao menos temos o dever de colocá-la para debate. É certo que existem regras a aprender nesse novo ambiente onde o estudante irá habitar, e é verdade que a expressão “aprender o *métier* de estudante” faz sentido para os que aportam nesse mundo novo. Entretanto, se estamos convencidas de que a perspectiva da formação interdisciplinar se beneficiaria com vantagem da perspectiva intercultural, é forçoso perguntar qual o lugar que deve ocupar, no espaço universitário, a cultura de origem dos estudantes, especialmente quando tratamos de segmentos subalternizados.

Tomemos o exemplo da escrita acadêmica. Temos sido testemunhas das queixas de docentes acerca do fato de que estudantes, especialmente os que se beneficiaram das políticas de ação afirmativa, não sabem escrever, não dominam os códigos da língua culta e se revelam

5 Livro *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, publicado pela EDUFBA em 2008.

mesmo recalcitrantes às normas acadêmicas, o que compromete seu desempenho. Primeiro, ponderamos que atribuir aos estudantes pobres essa dificuldade assume ares de preconceito, mesmo porque nada sustenta a crença de que os jovens oriundos de segmentos privilegiados são melhores sucedidos nas mesmas tarefas. Em seguida, coloca-se a questão: será que a aprendizagem só pode ser medida em formatos que exigem a escrita como suporte? Se a ferramenta lhes falta, o que não é de sua responsabilidade,⁶ cabe a nós, professores, abrir possibilidades para a expressão de outras competências, ainda que reconheçamos o lugar central do manejo da língua escrita e de suas normas, em uma população universitária,⁷ como meta a alcançar. Dar espaço para essas novas atividades, avaliações e formas de expressão pode estar na base de um processo de decolonização, abrindo a universidade para outros saberes.

Nenhum estudante é uma tábula rasa, compreensão fundante das pedagogias ditas alternativas, e é verdade que todos os projetos político-pedagógicos de nossos cursos universitários se referem, de uma maneira ou de outra, à autonomia como um valor a ser estimulado em nossos jovens. Entretanto, as práticas acadêmicas propõem, no relato de muitos estudantes, a sua submissão, levando para as salas de aula um clima distante do que poderíamos considerar o que acompanha a inovação pedagógica. Afiliar-se seria participar dos códigos desse novo espaço, utilizar a linguagem natural do grupo, tornando-se membro. Como esse processo pode acomodar a história desse sujeito? Como estabelecer um diálogo com o saber de que são portadores todos os indivíduos? Como prevenir a hierarquização dos saberes profundamente ancorada na tradição da ciência moderna da qual somos reprodutores? Como evitar o delírio populista que, fazendo a crítica dessa domina-

6 Defendemos que os problemas de escrita e leitura são, sobretudo, um resultado social, fruto da debilidade do ensino pré-universitário e que atinge, especialmente, aqueles que estudaram em escolas públicas, o que, entretanto, não pode ser naturalizado e tomado como uma regra ou uma lei.

7 Temos obtido muito sucesso em avaliações e atividades que utilizam a perspectiva autobiográfica em seus diferentes formatos, especialmente com as autobiografias educativas, nas quais os estudantes traçam sua própria história de relação com o saber e com as instituições escolares.

ção, atribui legitimidade exclusiva a saberes não acadêmicos, deixando fora séculos de acumulação de conhecimento também legítimo? Como fazer florescer na juventude, ao mesmo tempo, a valorização dos saberes tradicionais de que são portadores e o gosto pelo saber acadêmico como dimensão do humano?

A perspectiva multirreferencial, criação de Jacques Ardoino,⁸ também um professor da Universidade de Paris 8, recentemente desaparecido, é, a nosso ver, uma pista para a convivência desses mundos antes apartados. Ardoino reivindica outra abordagem epistemológica, centrada na ideia de pluralidade ou de multiplicidade das diferenças, apontando para a viabilidade de sua convivência num jogo assumido entre instituído e instituinte, que desperta um sujeito que deseja e, com ele, a transgressão e a contestação, matérias originais do pensamento de tipo novo.

Para dar forma a essa matéria subjetiva assujeitada pelos cânones científico-humanistas, sugerimos lançar mão do conceito de escuta sensível, cuja origem está igualmente em Paris 8, na contracorrente de estudos em ciências da educação que animou a própria criação dessa universidade, em seguida, em maio de 1968. René Barbier (1996), autor do conceito, propõe que a escuta sensível seja a ferramenta do professor para modificar o cotidiano da sala de aula num processo de abertura ao outro que é livre de prejuízos e preconceitos, afastando todo o julgamento de ordem moral. É, igualmente, uma espécie de antídoto para que o desejo do professor não se torne, de forma automática, o desejo do estudante. A função docente, mais próxima da arte que da técnica, beneficia-se da diversidade inesgotável presente numa sala de aula e em cada sujeito que ali comparece para fazer emergir um sentido para o mundo, sempre particular e, ao mesmo tempo, universal.

Esses são apenas esboços que trazemos como mote para o futuro de nossas ações de pesquisa no campo da vida e da cultura de estudantes universitários e, especialmente, daqueles cujo acesso se deu pelas

8 Para maiores informações, sugerimos as leituras: *Les Avatars de l'éducation*, de Ardoino (2000) e *Jacques Ardoino; Pédagogue au fil du temps*, de Verrie (2010).

políticas de ação afirmativa. Não fazemos coro a opiniões apressadas e que utilizam a interculturalidade e o conceito de justiça cognitiva como régua de avaliação do mundo acadêmico. Em sua tese de doutorado – que se transformou no livro *The Teachings of Don Juan: A Yaqui Way of Knowledge* e que, no Brasil, foi traduzido com o título comercial *A erva do Diabo* –, Carlos Castañeda, orientando do criador da etnometodologia, Harold Garfinkel, privilegia o saber local e a tradição de nativos na busca pelo conhecimento e, deles, faz uma outra leitura, rica, sábia e... Acadêmica. As leituras que podemos fazer das epistemologias do Sul não podem cometer o erro de considerar o saber popular como critério ou margem, inaugurando outras hierarquias.

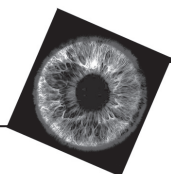
REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J. *Les Avatars de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Perguntas frequentes*. Brasília, DF, 2012. Disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2014.
- FERRARI, M.; SEKKEL, M. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.
- HOUNTONDJI, P. J. Conhecimentos de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010. p. 117-129.
- LATOURET, B. *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte/Poche, 2014.
- MENESES, M. P.; SANTOS, B. de S. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010. p. 9-19.
- MUNANGA, K. Prof. Dr. Kabengele Munanga faz considerações sobre o PIMESP. *CEERT*, São Paulo, 28 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/acontece/noticia.php?id=3321>>. Acesso em: 13 set. 2014.

- NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010. cap. 7, p. 239-265.
- BARBIER, R. *L'approche transversal: L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos, 1996.
- RISTOFF, D. Universidades com mais cara de Brasil. In: RISTOFF, D. *Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil*. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.
- SANTOS, B. de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 187-233.
- SANTOS, B. de S. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. Entrevista. *Diversa: revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, ano 3, n. 8, 2005.
- SANTOS, B. de S. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2010a. cap. 14, p. 467-507.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos-CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2010b. cap. 1, p. 23-71.
- STENGERS, I.; BENSUAUDE-VINCENT, B. *100 mots pour commencer à penser Les Sciences*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2003.
- VERRIER, C. *Jacques Ardoino: Pédagogue au fil du temps*. Paris: Téraèdre, 2010.
- VISVANATHAN, S. *A Carnival for Science: Essays on Science, Technology and Development*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- VISVANATHAN, S. The search for cognitive justice. Seminar: Knowledge in question – a symposium on interrogating knowledge and questioning science, 2009. Disponível em: <http://www.india-seminar.com/2009/597/597_shiv_visvanathan.htm>. Acesso em: 3 set. 2017.

VISVANATHAN, S. Encontros culturais e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento. Capítulo 15. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2010. cap. 15, p. 509-527.

OBSERVATÓRIO DA
VIDA ESTUDANTIL:
três itinerários de pesquisa



I

ILISON DIAS DOS SANTOS

Há alguns anos, cunhei aquele que se apresentou como meu primeiro escrito publicado na universidade. Tratava-se de um pequeno relato sobre meu itinerário até chegar à aventura da vida universitária. Nesse texto, publicado pela Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba) e intitulado “De um pequeno povoado para uma grande universidade”, imprimi um pouco de minha trajetória através de palavras. Lá, contei que vim de um pequeno povoado, meu querido Rio da Caatinga, no interior da Bahia, composto, à época, por aproximadamente 14 famílias; que conheci energia elétrica tão somente no ano de 2002, aos meus 12 anos; que estudei toda minha vida escolar em instituições públicas de ensino; que meus pais (Israel e Maria Helena), ambos agricultores de subsistência, sem instrução formal alguma, eram fervorosa e combativamente contra o prosseguimento de meus estudos desde meu ensino fundamental.

Pensavam assim, acredito eu, talvez por não possuírem referencial algum acerca do poder transformador da educação, já que eu era o primeiro de nossa família próxima a concluir o ensino médio, ousando perseguir o itinerário improvável rumo à educação superior. Sem embargo disso, cambiaram vertiginosamente sua compreensão acerca da educação a partir de minha entrada na universidade, certamente, penso eu novamente, por agora começarem a enxergar aquilo que era tido como impossível se materializar.

Encerrei esse breve relato contando que fui aprovado para cursar o Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e que aquela seria minha primeira semana de aula. É justamente desse ponto que parto em continuação desse percurso transportado aos signos da linguagem escrita.

A matrícula a ser feita foi meu primeiro desafio, e de lá viemos, minha mãe e eu. Saímos do Rio da Caatinga para a majestosa e assustadora Salvador, cidade grande que fugia a todas as nossas referências. Tudo era novo. Na medida em que fomos chegando, fomos nos assustando cada vez mais. Minha mãe, à primeira vista, não gostou muito da UFBA, que, naquela época, início de 2010, era um verdadeiro canteiro de obras, graças às políticas de expansão, que, aliás, foram responsáveis por minha entrada nesse mundo fantástico de sonhos.

Após a matrícula, de lá, fomos direto a uma tal de Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (Proae), onde, segundo informações obtidas através dos estudantes que nos orientavam no processo de matrícula, eu poderia conseguir uma bolsa¹ que me permitisse permanecer na universidade, já que minha condição financeira somente me possibilitaria aproximadamente um mês de permanência na cidade. Assim eu fiz. Fomos lá, fiz a entrevista, entreguei todos os documentos que eu possuía e, por fim, soube que, caso tudo desse cer-

1 Tal bolsa fazia parte da Política de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas da universidade, que, a partir do movimento de expansão e reestruturação das universidades públicas, ganharam acentuada importância no cenário nacional, tornando-se uma das principais políticas de democratização da educação superior brasileira.

to, em algum momento, aproximadamente três meses depois, eu seria contemplado com uma bolsa moradia no valor de R\$ 250,00, à época.

Esse lapso temporal me desesperou por completo e, então, decidi ficar de olhos bem atentos para construir alguma possibilidade de garantir minha permanência universitária. Com mais esse objetivo na bagagem, iniciei minha primeira semana de aulas, a semana do medo, como costume dizer. Medo de pegar ônibus, medo de não chegar lá, medo de fracassar...

Essa semana inicial me deu o tom da imensidão da UFBA, dos múltiplos e complexos signos acadêmico-institucionais que a envolviam, cuja compreensão, para os que querem sobreviver nesse ambiente, é compulsória. Inúmeros setores, departamentos, órgãos, relações e poderes (simbólicos e de fato) permeavam/ebuliam daquele ambiente; de logo, percebi isso.

Na sexta-feira daquela difícil primeira semana de aula, fui a uma recepção aos novos estudantes (calouros) e, lá, enxerguei de longe o magnífico reitor, professor Naomar de Almeida Filho, que costume chamar de “reitor magnífico”, por seu espírito empreendedor e competência intelectual indubitável. De longe mesmo, acenei insistentemente – segundo o próprio conta, com olhos arregalados e assustados – para que ele me notasse e permitisse um “dedo de prosa”, ali mesmo, em meio à multidão. Chegando mais perto, qual não foi minha surpresa ao me deparar com um homem gentil, atencioso e disponível ao ouvir.

A conversa durou pouco mais de cinco minutos. Nesse tempo, praticamente ditei o que você, caro leitor, já sabe das linhas supracitadas. Após a conversa, senti em seu olhar a real preocupação com minha situação. Como que buscando na mente a mais adequada solução, ele sugeriu um nome, uma pessoa, uma porta que se abriria... *“Procure a professora Sônia Sampaio, diga a ela que eu pedi para você procurar ela”* (essas são palavras que ressoam em meus ouvidos até hoje com a mesma intensidade daquele momento). Hoje, vejo que essa “indicação” não foi apenas no sentido de “resolver” minha permanência do ponto de vista estritamente econômico, mas, sobretudo, de observá-la sobre outros aspectos que eu jamais poderia imaginar àquela época.

Assim eu fiz. Fui ao encontro da professora Sônia para dar-lhe o recado do reitor... Cheio de esperança, encontrei-a no dia letivo seguinte e tornei a repetir minha demanda acrescida do recadinho reitoral. Com um olhar intrigado, ela me perguntou o óbvio: “*Onde você viu o reitor?*”; explicadas as circunstâncias, ela solicitou que eu a telefonasse no dia seguinte e assim o fiz. Ao ligar, recebi a notícia de que ela me havia conseguido uma bolsa de iniciação científica/permanência chamada, sugestivamente, de Permanecer.

Esse auxílio, implementado por Sônia na Proae, quando foi sua primeira coordenadora de ações afirmativas, agora garantiria minha permanência na universidade. Contudo, descubro que, naquele dia, ela estava em um grande hospital de Salvador como acompanhante e que isso poderia ser um impedimento para a concessão/implantação da bolsa. Poderia... Porque, em verdade, não foi. Sai a pé em direção a esse hospital, telefonei na recepção e ela desceu, assinou todos os documentos necessários e, me olhando firmemente, disse: “*Você é danado! Aborda o reitor sem cerimônias e agora vem pegar minha assinatura no hospital. É assim que eu gosto!*”.

Nessas circunstâncias, entrei meteoricamente no grupo de pesquisa liderado pela professora Sônia, o Observatório da Vida Estudantil (OVE). Esse espaço plural e (trans)formador deu o tom de minha formação, especialmente por conta de minha condição de estudante de escolas públicas, que, com raras exceções, são de baixa qualidade já muito conhecida, o que me fez chegar à universidade com expressivas dificuldades de escrita, de leitura, de compreensão do mundo e de meu lugar neste mesmo mundo – campos cruciais para o sucesso acadêmico-profissional, me exigindo ações intensas e imediatas para saná-las.

O papel fundante desse grupo residiu, em especial, nas férteis e profundas discussões acerca das questões universitárias, sempre ancoradas em um olhar socioantropológico, observando outros campos do saber, outras metodologias de mundo. As orientações e pesquisas não possuíam um único dono. Os donos éramos todos nós, em um movimento de grande autonomia. Sob supervisão atenta, agíamos como

orientandos e orientadores ao mesmo tempo. Isso, vale ressaltar, me empoderava e me motivava magistralmente.

As orientações eram, ao mesmo tempo, atentas, dedicadas e coletivas, gerando um ambiente acadêmico-científico de significativa profundidade. Ao vivenciar tudo isso, encontrei ambiente deveras favorável para a superação de minhas dificuldades (de)formativas. Vivi com intensidade as oportunidades surgidas a partir do OVE, e a mais significativa, penso eu, foi a busca intensa que iniciei pelo manuseio da escrita de forma competente. Escrevi o quanto pude, e isso fazia com que eu obtivesse várias correções (que eram verdadeiras aulas de escrita acadêmica) de Sônia e dos membros mais experientes do grupo.

Nada obstante isso, o que forjou meu itinerário como ele se encontra hoje foi a complementaridade entre o OVE e o BI. Nesse último, descobri o mundo, outros mundos... Descobri as artes e toda a magia que suas técnicas trabalhosas e talentosas podem criar; as ciências e suas necessidades objetivas, seu encantamento pelo mundo, pelo contribuir para o mundo; as humanidades – que sempre me encantaram – nas quais o mundo está no macro, mas também no micro, nas quais não há dúvidas de que as práticas de hoje repetidas no porvir podem não apresentar igual resultado, nas quais o mundo não é mais importante do que o estar no mundo.

Descobri que tudo isso pensado conjuntamente, acrescido de algumas peculiaridades, representava a tão necessária interdisciplinaridade evocada na certidão de nascimento de nosso BI e que ela, a interdisciplinaridade, era o caminho mais difícil e, por vezes, pedregoso, porém necessário para uma compreensão mais completa da realidade que nos circunscreve, pois, como leciona Carlos Matus,² “a ciência tem disciplinas, a universidade tem departamentos, o governo tem setores, porém a realidade tem problemas”.

2 O chileno Carlos Matus é considerado um dos principais pesquisadores do planejamento estratégico governamental da atualidade. Foi Ministro da Economia em 1973, no Chile, onde desenvolveu sua proposta, mundialmente conhecida, denominada de Planejamento Estratégico Situacional. Dentre suas obras fundamentais, destaca-se: *Política, planejamento & governo* (1993).

Acreditando nisso e compreendendo sua importância para minha formação, vivenciei o BI em sua plenitude! Aprendi muito mais que a técnica, fui da dança às geociências, da história passada à história em construção, dos estudos do desenvolvimento aos estudos das culturas, da reflexão política à reflexão crítica da política.

Soma-se a isso o eixo pedagógico que chamo “eixo mundo”, composto pelos estudos sobre a contemporaneidade, que, para um estudante de origem popular, como eu, se apresentou como um verdadeiro encontro com a realidade à minha volta, me dando as diretrizes e me capacitando para discutir as mais profundas questões de forma competente, crítica e reflexiva.

O eixo linguagem foi uma espécie de fonte no deserto para mim. Com ele, descobri as belezas da diversidade linguística, seus signos e seu poder. As oficinas de textos em seus vários estilos, doravante, revolucionaram e ajudaram a cunhar minha escrita, e os estudos de língua estrangeira – indispensáveis nos nossos dias – me deram proficiência em dois idiomas, o espanhol e o inglês.

Como representação do sólido e (trans)formador caminho que eu estava trilhando, veio, ainda no segundo ano de BI, a aprovação de um artigo científico de minha lavra no maior congresso sobre educação superior do mundo, o Congreso de Educación Superior Universidad 2012, ocorrido em Havana, Cuba. Para viver essa experiência, contei com o apoio financeiro da universidade, professores, funcionários e amigos, especialmente do OVE, todos motivadores de meu sucesso.

Na transição do BI para o curso profissional de escolha do estudante, o processo seletivo leva em consideração todas as notas obtidas por ele no curso do BI; no meu caso, 32 componentes curriculares, divididos em três anos, ministrados por docentes do quadro da UFBA, com quase totalidade possuindo o título de doutor. Por essa transição, acessei o curso de Direito da UFBA em primeiro lugar, motivo de muito orgulho para quem acompanhou/contribuiu para os passos iniciais de minha vida universitária.

Hoje, já estudante do curso de Direito de nossa universidade, decidi dar vazão a um antigo sonho adormecido, o de vivenciar uma experiência de intercâmbio estudantil, o que me levou a pleitear bolsa do Programa de Bolsas Ibero-Americanas Santander Universidades 2014. O programa é realizado através de parceria entre a Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA e a Universidad de Salamanca, na Espanha, com mediação do Banco Santander.

O processo seletivo consistiu em selecionar os estudantes com os maiores coeficientes de rendimento global em seus respectivos cursos. Isso significou que, no curso que tivesse mais de um inscrito, seria selecionado apenas o estudante de maior nota para a segunda etapa, que consistia numa entrevista em língua espanhola feita por banca examinadora composta pelos assessores para assuntos internacionais da UFBA e por professor do Departamento de Línguas Românicas do Instituto de Letras. Depois de uma espera torturante pelo fim do prazo de inscrições, finalmente foram divulgados os nomes dos selecionados de cada curso inscrito para a temida segunda etapa. Lá estava meu nome, representando o Direito, na segunda fase da seleção.

Como abordagem, explorei, na entrevista, o mundo da pesquisa. Escrevi, mesmo sem qualquer menção disso em edital, um projeto de pesquisa intitulado “Um estudo (trans)nacional acerca da justiça restaurativa”, campo de estudo jurídico que me seduz, e um plano de trabalho a que dei o título de “Justiça restaurativa: uma análise de direito comparado através do prisma da criminologia crítica”. Esses escritos materializavam meus objetivos com esse intercâmbio, demonstrando para a banca examinadora que não se tratava apenas de uma oportunidade de vivência cultural, o que já seria formidável, mas que esse investimento público seria potencializado e radicalizado através de uma experiência formativa em pesquisa no exterior.

Diante disso, assim que cheguei para a entrevista com minhas cópias arrumadas para cada avaliador, ouvi de um dos envolvidos no processo seletivo que aquela era a primeira vez naquela Assessoria para Assuntos Internacionais que um estudante apresentava à banca

examinadora, sem obrigação formal para tanto, um projeto de pesquisa e plano de trabalho.

Logo fui chamado para adentrar na sala de entrevistas, o que durou metade do tempo máximo permitido, pois a banca se disse plenamente satisfeita. Diante disso, fui dispensado, saindo com a sensação de dever cumprido e de ansiedade pelo resultado, que veio um dia depois. Ao olhar o resultado no *site* da universidade, fiquei absolutamente atônito, pois estava aprovado para intercâmbio com bolsa na Universidad de Salamanca, com viagem marcada para 15 de setembro de 2014.

Como os recursos das bolsas se mostraram insuficientes, houve, novamente, uma força tarefa no sentido de concretizar esse sonho. Tais esforços foram tanto pessoais, através das várias contribuições financeiras de pessoas ligadas a meu itinerário universitário, especialmente pessoas vinculadas ao OVE, quanto institucionais, através, por exemplo, da Proae, que criou, nessa oportunidade, um auxílio mobilidade acadêmica internacional, do qual fui o primeiro contemplado em caráter complementar à bolsa que eu já possuía.

Chegando a Salamanca, na Espanha, meu olhar de estrangeiro me deixou deslumbrado com absolutamente tudo, desde a arquitetura secular até a cultura espanhola, passando, especialmente, pela compreensão universitária absolutamente distinta da que eu estava já habituado em minha faculdade de Direito na Bahia. Lá, o interdisciplinar, a discordância intelectual franca e direta, a paixão pelo novo e pelo comprometido socialmente não mais eram uma luta a implementar, mas sim uma realidade a defender. E isso em uma universidade considerada *alma mater* das universidades de língua espanhola, com quase 800 anos de tradição.

Foi maravilhado com isso que decidi, logo em minha primeira semana por lá – sempre essa primeira semana –, assistir, como ouvinte, às aulas do “máster en Derecho Penal” (o mestrado deles, de acordo com o processo de Bolonha, que reestruturou a educação superior europeia). Ao chegar, pedi licença à professora Laura Zúñiga, titular da matéria que escolhi para iniciar, Metodologia da Pesquisa em Direito Penal, tema de duas de minhas paixões acadêmicas, o método científico e as ciências criminais.

Pós-aula, agradei a oportunidade de assistir a suas maravilhosas lições e recebi, em troca, um questionamento da professora Zúñiga: porque você não cursa o mestrado oficialmente, já que você possui uma graduação e formação com conhecimentos jurídico-penais suficientes para o mestrado? A resposta, mesmo cheia de medos, foi obviamente afirmativa, o que me gerou uma semana de muitíssima dedicação entre seleções internas do mestrado e documentos que precisei solicitar o envio do Brasil para a Espanha.

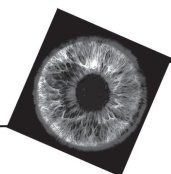
Não obstante isso, efetivei minha matrícula oficial, cursei e aprovei, com louvor, as 15 disciplinas obrigatórias do mestrado e, no dia 15 de setembro de 2015, às 10h, defendi, no Salão Minor da Faculdade de Direito da Universidade de Salamanca, ante banca examinadora composta por três professores titulares – excetuando minha orientadora e já amiga Laura Zúñiga –, a dissertação de mestrado que construí, com suas 158 páginas versando sobre *La Justicia Restaurativa: un cambio de paradigma en el Derecho Penal de garantías*.

Com a defesa de minha dissertação de mestrado e aprovação da mesma com o máximo conceito da Universidade de Salamanca, o chamado “sobresaliente”, fui motivado, pela banca examinadora e, especialmente, por minha orientadora, a seguir meus estudos no doutorado. Por certo que aceitei a empreitada e, neste momento, dedico-me a essas duas atividades, vivendo entre ser um pesquisador e um estudante do Direito, já que ainda me falta um pequeno período do curso a concluir, sem esquecer também de vivenciar o fato de que sou um jovem senhor de apenas 26 anos...

Entre Salvador-Bahia e Salamanca-Espanha, em março de 2017.

REFERÊNCIAS

- MATUS, C. *Política, planejamento & governo*. Brasília, DF: IPEA, 1993. v. 2.
- SANTOS, Í. De um pequeno povoado para uma grande Universidade. In: PRAZERES JÚNIOR, et al. *Diversidade e convivência: no tom da palavra*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 129-133.



II

AVA CARVALHO

INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre de 2007, tive um projeto de pesquisa aprovado na seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O tema do projeto estava relacionado ao fenômeno da violência escolar. Pouco tempo antes da aprovação, comecei a frequentar as reuniões do grupo de pesquisa *Aproximações: a perspectiva ethno em Psicologia do Desenvolvimento*, coordenado pela professora Sônia Sampaio,¹ vinculado à

1 Professora titular do Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos (Ihac), da UFBA. *Link* para o currículo *lattes*: <<http://lattes.cnpq.br/8410150315315456>>.

mesma instituição. Em janeiro de 2008, Sônia, já na condição de orientadora da pesquisa que eu iria desenvolver, propôs uma mudança do tema: “*Você já pensou em trabalhar com vida universitária?*”. Eu aceitei a sugestão e elaborei um novo projeto, que tinha por objetivo investigar a permanência de estudantes de origem popular na universidade.

Era o começo da minha formação como pesquisadora, mas também o começo de um grupo de pesquisa: o Observatório da Vida Estudantil (OVE), que, inicialmente, constituía-se apenas como uma linha do grupo Aproximações. Durante esses dez anos, o OVE se consolidou, agregou atividades que já estavam sendo inicialmente desenvolvidas pelo Aproximações e passou a receber um número cada vez maior de estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado. Realizamos três colóquios com a participação de investigadores nacionais e internacionais, desenvolvemos projetos de pesquisa e extensão, debatemos questões teóricas e metodológicas.

Durante esses dez anos, o Brasil mudou. Vimos a chegada de jovens oriundos das escolas públicas à universidade, através de políticas de ações afirmativas, e a expansão da educação superior pública em todo país. A proposta deste capítulo é pensar sobre esse acontecimento histórico, tendo como ponto de partida a vivência de uma pesquisadora em formação e as experiências proporcionadas por um grupo que se dedica a temas relacionados à vida estudantil, principalmente aos processos formativos de jovens no contexto da educação superior.

O OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL

Os grupos de pesquisa podem ser definidos como espaços de produção-formação que compõem um dos três eixos fundamentais da universidade pública, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Mas também um grupo de pesquisa pode ser o local em que esses três eixos convergem e se unificam. Essa é a experiência proporcionada, ao longo dos últimos dez anos, no OVE. Em 2007, quando concluí a formação em Psicologia na UFBA, decidi contatar a professora Sônia Sampaio e co-

mecei a frequentar as reuniões do grupo de pesquisa coordenado por ela – na época, ainda denominado Aproximações: a perspectiva *ethno* em Psicologia do Desenvolvimento. Os pesquisadores e estudantes encontravam-se regularmente para discussões teóricas e metodológicas, uma prática que se manteve, posteriormente, quando instituído o OVE.

O Observatório da Vida Estudantil se constituiu em uma referência ao Observatoire de La Vie Étudiante, instituição criada em 1989 pelo Ministério da Educação da França, cujo objetivo era “[...] fornecer informação, o mais completa, detalhada e objetiva possível, acerca das condições de vida dos estudantes e sua relação com o desenvolvimento de seus estudos”, em um momento de expansão do número de estudantes ingressantes no ensino superior francês. (SAMPAIO; SANTOS, 2011, p. 5) A criação do OVE como grupo de pesquisa estabelece uma parceria interinstitucional entre a UFBA e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e consolida o interesse pela vida universitária diante das inúmeras mudanças que ocorreram na educação superior brasileira a partir dos anos 2000. Dentre essas mudanças, Sampaio e Santos (2011, p. 7) destacam:

[...] reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, expansão de vagas e novas formas de acesso, interiorização e criação de um novo modelo curricular, os bacharelados interdisciplinares, que inaugura o sistema de ciclos em nossas universidades.

Os primeiros projetos do grupo de pesquisa mantiveram o interesse sobre as trajetórias dos estudantes em um contexto de democratização do acesso à educação superior, analisando tanto a transição do ensino médio para a universidade quanto a própria experiência universitária proporcionada pela política de ações afirmativas, tema ao qual me dediquei no trabalho de mestrado e que será aqui destacado.

Silva (2013), ex-integrante do OVE, desenvolveu uma investigação acerca da relação com o saber de jovens universitários inseridos em grupos de pesquisa, com o objetivo de compreender a experiência dos estudantes nos grupos e identificar a natureza e a qualidade da relação

com o saber nesses espaços. Para ela, os grupos de pesquisa funcionam como “agentes de socialização” ao promoverem a vinculação dos estudantes ao ambiente acadêmico. O Observatório investiu nessa perspectiva e, desde o seu início, tem selecionado bolsistas oriundos das escolas públicas, por entender que a entrada em um grupo de pesquisa e a aproximação com atividades de investigação e extensão podem ser agentes de transformação para esses jovens, garantindo sua permanência na educação superior e uma formação amplamente qualificada.

APRENDER A SER PESQUISADORA

O OVE foi o primeiro grupo de investigação do qual fiz parte. Cheguei até ele sem compreender bem os modos de produzir pesquisa, pois, durante a graduação, entre 2002 e 2007, não realizei atividades de iniciação científica. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um órgão importante de fomento à pesquisa científica e tecnológica no Brasil, defende que a iniciação científica é uma tarefa necessária para “[...] estimular os jovens a se tornarem profissionais da ciência e da tecnologia [...]” (CNPQ, [20--]) e, assim, fazer avançar o conhecimento. O CNPq reforça a noção de que a atividade científica é, acima de tudo, um incentivo à criatividade e à inovação.

Ao analisar o meu percurso escolar, identifico a ausência de dispositivos que permitissem uma aproximação com o campo da pesquisa ao longo da minha formação. A educação básica brasileira, mesmo em instituições da rede privada, permanece muito distante das práticas universitárias e seu projeto pedagógico não prepara o estudante em formação para o contexto acadêmico, principalmente no que concerne às práticas de pesquisa e extensão, quase inexistentes em nossas escolas.

Para melhor compreender o modo como ocorreu a minha formação como pesquisadora, recorro a duas categorias históricas desenvolvidas por Reinhart Koselleck: o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativa”. Experiência e expectativa são, segundo o autor, categorias de conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma

história: “[...] todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem”. (KOSELLECK, 2006, p. 306) O que vem a seguir é um breve relato sobre algumas dimensões que compõem a minha transição da educação básica para a educação superior.

Minha entrada na universidade aconteceu logo após a conclusão do ensino médio, condição que costuma caracterizar as trajetórias educacionais de estudantes que fizeram a sua formação em escolas da rede privada no Brasil. Embora tivesse, entre os meus familiares mais próximos, duas pessoas que fizeram suas formações superiores na UFBA, tinha a ideia de que um curso universitário era, antes de tudo, profissionalizante, talvez porque assim tenha sido para os membros da minha família. Havia um interesse em obter o diploma e garantir uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho, sem muito entendimento sobre as possibilidades oferecidas pela universidade. Com isso, priorizei as atividades em sala de aula e consegui concluir o curso em um tempo menor do que o previsto.

Para Koselleck (2006), sem os espaços de experiência, uma história não seria possível. Por isso, a incorporação dessa dimensão autobiográfica ajuda a entender as dificuldades que tive em me aproximar da pesquisa e as atividades que desenvolvi, posteriormente, ao ser admitida no OVE:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre esta contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2006, p. 309)

A entrada no OVE requereu a aprendizagem de estratégias para que eu pudesse aprender o ofício de pesquisadora e desenvolver não

apenas o meu projeto de mestrado, mas outras práticas que fazem parte do universo acadêmico. Durante quatro anos e meio, estive inserida em um curso no qual as experiências de pesquisa eram fragmentadas, principalmente pelas atividades em grupo, realizadas com outros estudantes da turma. Os processos de avaliação no curso de Psicologia ocorriam, amplamente, desse modo: as atividades eram realizadas em coletivos e nem todos conseguiam se apropriar das etapas necessárias para a realização da tarefa. Sendo assim, apenas ao final da minha formação, durante dois semestres em que participei de um estágio em psicologia clínica, é que pude empreender exercícios fundamentais de leitura e escrita, individualmente.

De acordo com Coulon (2008), o processo de afiliação é uma condição para ingressar em novas modalidades da vida intelectual. O contato com o conceito de afiliação ocorreu durante a realização do mestrado e tornou-se fundamental dentro da discussão sobre a permanência de estudantes de origem popular na educação superior, tema que investiguei nesse período. Volto aos estudos de Coulon (2008) para analisar o meu processo de afiliação às atividades de pesquisa e compreender os métodos utilizados por mim para conseguir concretizar a aprendizagem das regras intelectuais e institucionais que fazem parte do trabalho de investigação.

Embora Coulon (2008) tenha discutido as particularidades e vicissitudes decorrentes da entrada na vida universitária, limitarei a análise à minha entrada no Observatório. Para o autor, a entrada do estudante na educação superior é marcada por três tempos: o tempo de estranhamento, no qual o estudante se depara com um universo desconhecido, bem diferente da instituição escolar da qual fazia parte; depois, ele atravessa o tempo da aprendizagem, uma etapa marcada por adaptações e acomodações progressivas; e, por fim, o tempo da afiliação, no qual o estudante já compreende as normas e regras institucionais e adquire o *status* de membro: aprendeu o ofício de estudante universitário.

Ao chegar ao OVE, já tinha alcançado, mesmo que com alguma dificuldade, a condição de estudante universitária, mas o processo de

afiliação às práticas de pesquisa ainda era bastante incipiente. Segundo Koselleck (2006), uma história é composta a partir da esperança e da recordação, mesmo que a categoria “expectativa” abarque mais que esperança e a “experiência” seja mais profunda que a recordação. A participação nas reuniões do grupo de pesquisa mobilizava a esperança de seguir uma carreira acadêmica, e, para isso, foi necessária a apropriação dos códigos desse universo. O estranhamento estava presente nos primeiros contatos com as atividades ali desenvolvidas; não dominava, por exemplo, o estilo da escrita acadêmica. Uma das estratégias adotadas por mim, na tentativa de superar esse “estranhamento”, foi me inscrever em um componente curricular, oferecido ao curso de graduação de Ciências Sociais, chamado “Documentação Científica”. Aprendi a elaborar resumos, artigos, projetos acadêmicos, além de compreender mais sobre as normas brasileiras de divulgação de informação. No âmbito intelectual, atendia ao que Coulon (2008) define como exigências acadêmicas em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos.

Além das dimensões intelectuais, Coulon (2008) faz referência à afiliação institucional, à aprendizagem dos códigos do ensino superior, à utilização da instituição em termos de assimilação das práticas e rotinas, uma afiliação às características administrativas. O estudante afiliado institucionalmente é aquele que compreende e segue as normas da instituição, seu funcionamento e seus prazos. A minha condição de estudante universitária tinha se convertido em um novo *status* – tornei-me uma estudante da pós-graduação, precisava aprender novas regras. Contava com o apoio da secretaria do programa, de alguns professores, mas, principalmente, dos colegas do grupo de pesquisa que já desenvolviam, há mais tempo, suas investigações de mestrado ou doutorado. Eles forneciam informações básicas sobre a estrutura do programa e do curso e, aos poucos, eu percebia as diferenças do funcionamento entre a graduação e a pós-graduação.

O OVE tornou-se uma referência, o meu lugar na universidade. Entre 2008 e 2010, período em que desenvolvi a investigação do mes-

trado, apresentei trabalhos em eventos, conheci pesquisadores de outras regiões do Brasil, acompanhei atividades de estágio em Psicologia da Educação, auxiliei na orientação dos bolsistas de iniciação científica, assisti a defesas de dissertações e teses, fiz parte da equipe executora do primeiro colóquio internacional do grupo e vivenciei a experiência de ser professora, temporariamente, na UFBA. O grupo era não apenas um espaço de circulação de informações, mas de orientação. Sônia Sampaio costumava afirmar que as suas orientações ocorriam coletivamente, mesmo que pudesse ter momentos individuais com seus orientandos. Essa modalidade reafirmava a possibilidade de nos ajudarmos, sem que houvesse uma reivindicação hierárquica. Instituímos a prática da “pré-banca”, que consistia nas leituras prévias das produções dos membros dos grupos antes de uma avaliação. Desde o início, as “bancas” eram compostas por estudantes e pesquisadores com diferentes titulações, independentemente da qualificação do componente que seria avaliado. Essa prática ainda permanece no OVE e tem sido um exercício formativo, não apenas para quem é avaliado, mas para quem avalia.

Ao narrar o caminho que permitiu que eu me tornasse uma pesquisadora, tento garantir a linearidade das experiências que foram consolidadas durante esses dez anos, embora reconheça que isso nem sempre seja possível. Para Koselleck (2006, p. 311),

[...] a experiência proveniente do passado é espacial, porque ela se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência a um antes e um depois. Não existe uma experiência cronologicamente mensurável [...] porque a cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida de outros.

Quando me refiro aos espaços de experiência que possibilitaram a minha formação, evoco as experiências de outras pessoas que estiveram presentes no grupo durante esses dez anos de existência do OVE. Pude acompanhar a chegada de estudantes oriundos de escolas públicas, pertencentes a setores de baixa renda e que se tornaram os primeiros mem-

bros das suas famílias que tiveram acesso à universidade. A história desses jovens é também o fio condutor para os meus trabalhos de mestrado e doutorado, que têm como pano de fundo o contexto das políticas de ações afirmativas, sobre o qual irei discutir na próxima seção.

DEZ ANOS DE OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE PODE A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A vivência e a convivência proporcionadas a partir da minha entrada no grupo foram desenhando os meus interesses de pesquisa. Atualmente, concentro estudos na área da psicologia do desenvolvimento, da educação e juventude, mas com o foco direcionado aos temas relacionados à transição para a vida adulta e vida universitária. No mestrado, investiguei aspectos da formação do estudante universitário de origem popular, mapeando os elementos relacionados à sua permanência na universidade e às mudanças decorrentes da sua entrada no período do desenvolvimento humano definido como juventude. Os participantes foram quatro jovens graduandos da UFBA, ingressos pelo sistema de reserva de vagas e inseridos em cursos historicamente considerados de maior prestígio social: Medicina, Direito, Engenharia e Odontologia.

O tema estava alinhado com as mudanças proporcionadas pela política de ações afirmativas, cuja implantação na educação superior brasileira ocorreu no início dos anos 2000. De acordo com Piovesan (2005, p. 49), as ações afirmativas são: “[...] políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação [...]”. Nas universidades, essas políticas começaram a ser adotadas entre 2001 e 2002, por instituições estaduais de educação superior, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). (HERINGER, 2014) Elas asseguravam parte das vagas dos cursos a setores sociais antes excluídos, embora o percentual da reserva variasse para cada universidade, além de medidas que proporcionassem a permanência desses setores na educação superior.

A minha entrada no grupo de pesquisa coincidiu com um momento de consolidação da assistência estudantil na UFBA, resultado do avanço das políticas de ações afirmativas. Na época, Sônia Sampaio, além de assumir a criação do Observatório, era coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-reitoria de Assistência Estudantil da UFBA. De acordo com o *site* da Pró-reitoria, o Programa Permanecer é parte das ações dessa coordenadoria e tem como principal objetivo assegurar “[...] a permanência bem sucedida de estudantes em vulnerabilidade sócio-econômica por entender que estes têm maior probabilidade de ter que adiar ou mesmo interromper sua trajetória acadêmica [...]”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, [20--]) Através do investimento desse programa em bolsas de permanência, os grupos de pesquisa passaram a receber um maior número de estudantes admitidos pela política de cotas e já em 2007, quando comecei a participar das reuniões do grupo Aproximações, pude conviver com alguns desses jovens.

A chegada de estudantes negros oriundos de escolas públicas às instituições de educação superior permitiu novas discussões e a necessidade de acompanhamento dos seus cotidianos acadêmicos. As políticas sociais previam a garantia não apenas do acesso às universidades, mas também a permanência desses jovens, através dos programas de assistência estudantil. Para Heringer (2014, p. 26), “Inicialmente bastante acanhadas em termos de alcance e volume de recursos, tais políticas vem se expandindo gradativamente ao longo da década, sendo inclusive objeto de um programa federal específico, o PNAES [...]”. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem por objetivo oferecer assistência nos seguintes setores: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. (BRASIL, c2016)

A regulamentação das políticas de democratização ao ensino superior ocorreu em agosto de 2012, quando foi sancionada a Lei n.º 12.711/2012, que, de acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), determina a reserva de 50% das vagas das 63 univer-

sidades federais e dos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes de origem popular. Esses estudantes devem ter cursado integralmente o ensino médio público ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA). (BRASIL, [2012]) Embora a lei já esteja em vigor há cinco anos, a polêmica sobre a reserva de vagas continua. Nas redes sociais ou em *sites* que tratam desse tema, é possível identificar opiniões que consideram a medida discriminatória, segregacionista ou mesmo injusta em relação aos setores médios da população brasileira que investiram na escolarização dos seus filhos, matriculando-os nas redes privadas de ensino básico. O desconhecimento sobre a nova lei e o inegável crescimento em curso da educação superior pública demonstram que é ainda muito precária a compreensão dos brasileiros sobre a importância política e, certamente, histórica das decisões tomadas pela esfera governamental nesse campo, na tentativa de ampliar o acesso de significativo contingente da juventude aos estudos superiores.

A minha formação como pesquisadora passa também por uma aproximação ao tema das ações afirmativas e uma maior compreensão a respeito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), mesmo antes de desenvolver a minha investigação de mestrado. O OVE, ao longo desses anos, foi assumindo um caráter político, na defesa por medidas educacionais inclusivas. Sendo assim, os pesquisadores inseridos no grupo, mesmo que não desenvolvam investigações diretamente relacionadas a essas temáticas, têm apoiado as medidas a favor da ampliação do acesso à educação superior. Em 2014, publicamos, eu e Sônia Sampaio, um livro eletrônico² sobre a permanência dos jovens estudantes entrevistados por mim durante a pesquisa que desenvolvi no mestrado. O grupo tem se preocupado em divulgar as produções do OVE em diversas plataformas e torná-las acessíveis a um público que não está diretamente ligado à academia.

2 Publicação disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16682>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

As ações afirmativas permitiram uma mudança no perfil dos estudantes das universidades públicas, antes composto por jovens pertencentes aos setores com renda mais elevada e às famílias com trajetórias escolares tradicionalmente alongadas. Uma das críticas ao sistema de cotas é que ele poderia gerar uma diminuição da qualidade do ensino universitário, uma vez que os estudantes cotistas não apresentariam a mesma base intelectual dos estudantes que fizeram suas formações nas escolas da rede privada. A minha experiência em uma escola particular e o convívio com estudantes que faziam parte de setores socioeconômicos mais elevados me mantiveram muito próxima a essas críticas. A entrada no OVE favoreceu uma nova compreensão a respeito das políticas de cotas, não apenas pela convivência com estudantes que vieram das escolas públicas, mas também pelo acesso às pesquisas que demonstravam a importância de uma política de democratização da educação superior.

As universidades mostraram que os jovens das escolas públicas, que muitas vezes tinham desempenho inferior no exame de acesso, apresentaram coeficientes de rendimento satisfatórios durante a graduação. De acordo com Santos (2012), o caso da UFBA, que implantou o sistema de reserva de vagas em 2005, demonstra as conquistas alcançadas pelos cotistas. Um relatório desenvolvido pela instituição comparou os coeficientes de rendimento de estudantes cotistas e não cotistas obtidos no segundo (2005.2) e nono (2009.1) semestres, além de mapear as reprovações por faltas nos componentes curriculares.

[...] a despeito das expectativas pessimistas com relação ao desempenho de estudantes que ingressaram na Universidade pelo novo sistema, inclusive em razão da sua origem na escola pública, os resultados obtidos pelos estudantes cotistas ao longo da sua trajetória no curso são animadores. A observação dos coeficientes de rendimento nos dois momentos analisados – o segundo e o nono semestres – evidencia um aumento significativo no contingente de estudantes cotistas com faixa de rendi-

mento mais elevada – entre 7,0 e 10,0 pontos – ao longo do curso. (SANTOS, 2012, p. 411)

Sobre a reprovação por faltas, Santos (2012) destaca que os estudantes que acessaram a universidade pelo sistema de cotas foram menos reprovados nesse período em relação aos não cotistas em 63,6% dos cursos.

Ainda que a presença de estudantes pobres na universidade possa ser considerada pequena, é inegável o avanço proporcionado pelas políticas de democratização de acesso ao ensino superior nos últimos anos. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), houve um aumento da participação dos estudantes que compõem o grupo dos 20% mais pobres, de acordo com critérios de distribuição de renda da população, nas universidades públicas do país. Entre 2004 e 2013, esse índice quadruplicou, saindo da taxa de 1,7% para 7,2%.

Além de garantir a permanência nos cursos, a política de ações afirmativas mudou a vida dos jovens, o que pude identificar na pesquisa, em andamento, que realizo no doutorado desde 2014. Trata-se de um estudo sobre a transição para a vida adulta em famílias de origem popular, no qual analiso essa transição a partir das trajetórias escolares de pais e filhos, considerando que os pais não tiveram contato com o contexto universitário ou tiveram as suas trajetórias escolares interrompidas no decorrer da educação básica, e os filhos fazem parte da primeira geração das suas famílias a acessar o ensino superior. Entrevistei cinco egressos da UFBA e todos eles demonstram o resultado positivo dessas políticas, através do alongamento das suas trajetórias escolares, do maior reconhecimento no mundo do trabalho e elevação da qualidade de vida em relação à moradia e saúde.

Infelizmente, o cenário político brasileiro, desde 2016, aponta para uma redução dos investimentos do Governo Federal nos setores sociais, uma séria ameaça à existência das políticas que permitiram mudanças na vida desses jovens e das suas famílias. É preciso olhar para o

passado, para parte da vida dessas pessoas, na tentativa de compreender as mudanças em curso e aquelas que ainda estão por vir.

COMPREENDER AS TRANSFORMAÇÕES, ENFRENTAR OS DESAFIOS

Os dez anos de existência do OVE demonstram a incessante tarefa do grupo em investigar a vida universitária e suas múltiplas práticas contemporâneas, estabelecendo também um diálogo com as realidades regionais. O processo de interiorização do ensino superior na Bahia ocorreu, primeiro, através das universidades estaduais, na década de 1980. Mas só a partir de 2006 é que vão ser criadas as universidades federais do Recôncavo da Bahia, do Sul da Bahia e do Oeste da Bahia, além dos Institutos Federais, da Bahia e Baiano, ampliando as vagas da educação superior e democratizando o acesso às instituições. (BOAVENTURA et al., 2015)

A minha formação como pesquisadora está inserida em um contexto de mudanças históricas relacionadas às políticas sociais não apenas na Bahia, mas em todo o Brasil, iniciadas na primeira década dos anos 2000. Embora não tenha sido possível apresentar aqui um balanço de todas as iniciativas do governo desenvolvidas nesse período, foram ressaltados avanços no campo da educação superior que estão sendo gravemente ameaçados, atingindo, principalmente, as populações mais pobres.

Uma crise política conduziu um processo de *impeachment* em 2016, o que provocou a destituição da presidenta Dilma Rousseff e a imposição de um novo projeto de governo não aprovado pela maioria dos eleitores brasileiros. Desde então, o Brasil tem acompanhado propostas de governo que retiram direitos dos cidadãos em diversos setores, inclusive na educação: a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, uma PEC que congela os investimentos com saúde e educação por 20 anos (BRASIL, 2016a); a Medida Provisória (ou MP do ensino médio) 746, que prevê, dentre outras

coisas, que o ensino de componentes como Arte e Educação Física tornem-se facultativos no ensino médio; e, já em 2017, os estudantes da educação básica foram surpreendidos com um aumento de 20% na taxa de inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – vale ressaltar que, entre os anos de 2004 e 2014, não houve reajustes relativos a essa taxa. (BRASIL, 2016b)

O cenário político brasileiro atual tem se constituído como uma vanguarda do retrocesso e, em pouco tempo, a população presenciou a ameaça aos seus direitos que vinham gradativamente sendo conquistados desde o final dos anos 1980. O OVE terá agora o desafio de investigar e resistir a essas mudanças, especialmente as que atingem a educação, área de interesse do grupo. As atividades de investigação podem assumir um caráter de intervenção, propostas articuladas com ações de extensão, ou mesmo através da pesquisa-ação. Seguir em articulação com as redes públicas de ensino médio também parece um empreendimento fundamental para fortalecer a luta contra a perda de direitos: apostar em uma força política da juventude que, embora desacreditada, tem resistido ao golpe. As ocupações estudantis que ocorreram nas escolas de São Paulo em 2015, contra a reorganização do ensino no estado, mostraram que é possível alcançar uma mudança através de atos de resistência. A busca do OVE, nessa atual conjuntura, é reforçar a dimensão política em seus projetos científicos, uma tentativa de encontrar “uma trilha clara pro Brasil, apesar da dor”.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, E. M. et al. Interiorização da educação superior no Estado da Bahia. *Revista de desenvolvimento econômico*, Salvador, ano 17, p. 653-670, 2015. Edição especial.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *PEC 241/2016*. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio)*. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Perguntas frequentes*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)*. Brasília, DF, c2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

CNPQ. *Iniciação científica*. Brasília, DF, [20--]. Disponível em: <<http://cnpq.br/iniciacao-cientifica>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

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

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *TOMO*, São Cristóvão, SE, n. 24, p. 18-35, 2014.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014*. Rio de Janeiro, 2014. Disponíveis em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

KOSELLECK, R. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

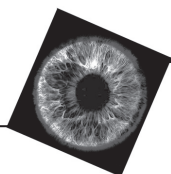
PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. dos. Estudos sobre a vida estudantil como suporte para a gestão universitária na área acadêmica e da assistência. In: FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2011, Lisboa. *Anais eletrônicos...* Lisboa: Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra, 2011. Disponível em: <http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/04/ggs_smrs.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SANTOS, J. T. dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012. Edição especial.

SILVA, L. S. C. da. *Jovens universitários e sua relação com o saber*. 103 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil Sistema Permanecer – SISPER. Salvador, [20--]. Disponível em: <<https://sisper.ufba.br/sisper>>. Acesso em: 29 jun. 2017.



III

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

Nasci em uma família pequena e de poucos recursos, no pós-guerra, época plena de acontecimentos que marcariam para sempre toda uma geração. Um mundo havia desaparecido e outro emergia de seus escombros. Um mundo diferente, mais turbulento, mais sujeito às intempéries políticas e comportamentais, cheio de fragilidades e, ao mesmo tempo, de promessas. Ainda sem um projeto claro de futuro, o Brasil debatia-se entre um nacionalismo emergente e a submissão, como tantos outros países do Sul, às regras e planos político-econômicos fabricados por Washington. A Guerra Fria havia se instalado, dividindo o mundo em dois blocos de forças oponentes, processo cristalizado pela construção do Muro de Berlim e no muito mais duradouro embargo a Cuba. Ao menos em parte, a juventude da qual eu fazia parte estava convencida de que apenas na perspectiva socialista poderíamos

vir a ser um país que oferecesse as mesmas chances para todos, independente da origem, do gênero ou da cor da pele. Tornamo-nos, assim, militantes por um país novo, diferente daquele dos nossos pais e, sobretudo, mais igual. Uma perspectiva, ao mesmo tempo, romântica, votiva, quase religiosa, impregnava nossa movimentação nesse cenário sombrio e potencialmente perigoso.

A escolha pela Psicologia, curso recém-criado na Universidade Federal da Bahia (UFBA),¹ deveu-se a meu contato como cliente de um médico, amigo da família, que, apesar de psiquiatra, atuava como psicólogo. Seu trabalho comigo me apresentou a existência desse mundo subjetivo humano “extra-ordinário”. Saber quem eu era, como se isso fosse possível aos 15 anos, foi a motivação inicial da escolha. No final do primeiro ano de universidade, depois de longas querelas com a minha família, especialmente com minha mãe, que temia meu engajamento político e fez o impensável para impedi-lo,² fui morar sozinho numa pensão modesta, levada por Celeste, uma companheira do movimento estudantil, estudante de Ciências Sociais, que entrou na clandestinidade logo em seguida. Data dessa época, fins de 1971, minha condição de estudante dependente da então Superintendência Estudantil, que conheci por dentro, como usuária. Apesar de ter solicitado moradia e alimentação, obtive apenas o direito de almoçar no Restaurante Universitário da Vitória.

A essa época, a psicologia brasileira começava, mesmo que de forma tímida e nas suas margens, a fazer sua autocrítica: ensimesmamento, alienação da luta política, distância das necessidades do povo, ações voltadas para uma compreensão clínica, cartorial, normativa e medicalizada da atuação profissional. Quase me convencendo a mudar de rumo, consegui uma bolsa de monitoria na disciplina de Metodolo-

-
- 1 O curso de Psicologia foi criado no ano de 1969 e apenas nas opções bacharelado ou licenciatura. O quinto ano de Psicologia, que autorizava a prática clínica e outras possibilidades de atuação profissional, foi um dos centros da minha atividade política à frente do Diretório Acadêmico de Psicologia (Dapsi), nos anos em que fui sua presidente.
 - 2 Os expedientes de minha mãe incluíram o sequestro de materiais de propaganda política que eu escondia em casa e a ameaça, quase realizada, de denúncia de minhas atividades à Polícia Federal.

gia da Pesquisa, coordenada por Gizelda Morais, então professora da UFBA e ex-docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que nos deixou recentemente. Essa atividade transformou minha vida de estudante, meu olhar sobre o que, finalmente, “eu queria ser quando crescesse”: a sala de aula me encantava e eu adorava quando ela deixava a turma sob minha responsabilidade. Ao mesmo tempo, eu descobri outra paixão: a pesquisa, atividade totalmente incipiente na época, no campo do comportamento humano. À exceção da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Brasília (UnB), a pesquisa psicológica no Brasil era um deserto. Mas era como descobrir um continente, uma linguagem nova, uma ampliação do que, até ali, eu considerava atividade científica.

Ingressei na UFBA como docente efetiva por concurso público no ano de 1979, depois de mais de dois anos como professora colaboradora do então Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH). A UFBA já era, desde 1971, a minha casa, onde comecei meus estudos em pleno período da Ditadura Militar e onde também me formei como militante política de uma organização clandestina. Na universidade, os anos de luta pela democratização foram extremamente importantes para minha formação como pessoa e para a professora universitária que me tornei. Hoje, objeto de uma das nossas pesquisas em andamento, esse tempo difícil e fonte de tanto medo na minha juventude é testemunha de que as universidades não apenas profissionalizam, mas o que nelas é vivido, toda sorte de experiências sociais, políticas, culturais e afetivo-sexuais que banham a vida de um(a) jovem estudante, acaba por fazer parte da sua formação como pessoa, como cidadã(o). É a própria formação de si da juventude que se processa ao longo dos anos de estudo, fato que temos ainda tanta dificuldade em reconhecer, mas, sobretudo, apoiar como professores do ensino superior.

Já no final do curso, comecei a participar de um grande projeto de intervenção multidisciplinar no bairro do Nordeste de Amaralina, financiado pela Fundação Ford (ou seria Rockefeller?), que engajou

professores e estudantes de diferentes cursos de graduação da UFBA. Apesar da convivência entre diferentes disciplinas, a compreensão e mesmo a palavra “interdisciplinar” não faziam ainda parte do cotidiano da pesquisa nem da intervenção acadêmica nessa época, ao menos na UFBA. Nós trabalhávamos nas escolas primárias do bairro, e o contato com elas, com a realidade difícil das crianças e suas famílias, reforçou minha intenção de atuar no campo da educação. Tinha encontrado, finalmente, mais dois motivos que animariam minha vida nos próximos 40 anos, além do ensino: a pesquisa e a intervenção em comunidades, interesses reunidos sob a perspectiva das ciências da educação.

Obtive meu diploma sem atrasos (um milagre!), exatos cinco anos (1975) depois de ter prestado vestibular. Aceitei rapidamente o convite para assumir o lugar de psicóloga no projeto do Nordeste de Amaralina, enquanto pensava como fazer para começar minha carreira docente na universidade. O primeiro embrião de uma pós-graduação em Psicologia foi, então, essa oportunidade. Pensada para os professores do próprio curso que ainda não tinham sequer um mestrado e oferecida por um seleto time de professores da USP, o curso de Especialização em Psicologia Social e Experimental, concluído, deu-me a chance de concorrer a uma vaga para professor colaborador, apenas dois anos após minha formatura. Comecei a dar aulas e, ao final de dois anos, a possibilidade de concurso para uma vaga em psicologia social surgiu. Eu já era então aluna de um dos primeiros programas de pós-graduação da UFBA: o mestrado em Educação. Fui aprovada no concurso e, escutando aquele resultado, percebi que minha vida havia mudado para sempre.

O contato com o time histórico de professores da Psicologia da USP³ me conduziu, naturalmente, para a realização de um doutorado em Psicologia nessa universidade, ainda sem concluir a dissertação de mestrado. O curioso é que a experiência de um doutorado no mais conceituado programa de pós-graduação em Psicologia do Brasil, com foco na Psicologia Experimental, vai me aproximar de antigas inquietações

3 Carolina Martuscelli Bori, Maria Amélia Matos, Sílvio Botomé, Álvaro Duran, Ana Maria Almeida Carvalho, Maria Alice Vanzolini, entre outros.

relativas a esse campo do conhecimento. Ao invés da requerida “conversão” aos cânones da *hard science* aplicados a uma ciência do humano, dúvidas do tipo epistemológico retornam e eu começo a me interrogar sobre a qualidade e a orientação da minha dissertação de mestrado, realizada a partir da abordagem experimental com o suporte teórico de teorias reprodutivistas francesas. O argumento da pesquisa era: como a escola era parte do aparelho ideológico do Estado, a professora deveria então ser seu principal instrumento. Seria ela a responsável por repassar para as crianças as grandes linhas do modo hegemônico de pensar a vida em sociedade. Nada mais causal e binário como modelo e, do ponto de vista ético, injusto. A escola, compreendo hoje, não serve apenas para reproduzir uma ordem dada, mas para contrariá-la, questioná-la, pô-la à prova. Dessa autocrítica, não compartilhada com a maioria dos professores do B-10, como carinhosamente todos chamavam o galpão que abrigava a Psicologia Experimental no *campus* da USP, eu me indisponho com o tema que apresentei para o doutorado, inviabilizando a orientação da professora Maria Alice Vanzolini, que, gentilmente, havia aceitado meu projeto de pesquisa. Isso, no ambiente extremamente competitivo da USP, teve um efeito dramático: mudar de orientador era quase uma heresia, um crime de lesa majestade. Felizmente, a mão generosa do professor Arno Engelmann, com quem eu havia cursado uma interessante (in)disciplina sobre estados subjetivos, serviu de amparo e acolhimento, e eu passei a ser sua orientanda, sob certa desconfiança do colegiado do curso. Através desse professor, entendi a importância da discussão epistemológica, do conhecer a história da psicologia no conjunto das ciências humanas e naturais e como outros modelos de investigação mais descritivos podem ser instigadores quando desconhecemos nosso objeto. Sou grata ainda, tantos anos depois, à sua infinita generosidade e participação na minha formação intelectual.

Estudar etologia animal com o professor César Ades, cuja perda recente me transtornou, e sua vertente humana voltada ao estudo do desenvolvimento de crianças pequenas com a professora Ana Maria Almeida Carvalho fez o resto do serviço de higienizar minha cabeça, de

possibilitar mais abertura para novidades, o que resultou em algo curioso na minha história acadêmica: tendo realizado toda a parte teórica e o delineamento da pesquisa de um doutorado em Psicologia Experimental, eu me aproximo de abordagens mais sistêmicas sobre o comportamento humano, o que resultou numa paixão pela antropologia e, em seguida, pela sociologia, ou melhor, por essa confluência de informações, métodos e conceitos característicos da abordagem que, hoje, eu compreendo como interdisciplinar – certo nomadismo conceitual e metodológico, que me valeu o adjetivo, no meu retorno à UFBA, de “desalinhada”. Na época, meados dos anos 1980, esse adjetivo era sinônimo de inconsistência, confusão, pouca aplicação acadêmica, pois todos estavam filiados e defendiam uma “linha” dentre as muitas alternativas que oferecia, e ainda oferece, a psicologia. Eu era o exemplo de uma espécie de voyeurismo científico nada bem visto e recomendado pelos colegas “mais consistentes”. Por muitos anos, e ainda hoje, encontro reverberações dessa compreensão a respeito do meu trabalho. Falar a verdade, se isso me impediu ou ao menos dificultou frequentar as altas rodas da ciência local e nacional, me deixou como saldo a convicção de que o tipo de ciência que pratico, pouco canônica, heterodoxa, é, ainda assim, ciência. Um domínio da vida que compreendo não como um bloco único de procedimentos e atitudes, mas, antes, múltiplo, plural, cheio de sotaques, dialetos e que deve se deslocar para encontrar outras línguas, outras formas de inteligibilidade não científicas, mas nem por isso ilegítimas. É essa a ciência que continuo a praticar e a ensinar ao longo de todos esses anos e que me caracteriza como pertencendo a uma dada comunidade epistemológica, profundamente ligada à fenomenologia e à ecologia de saberes.

Findado o tempo de afastamento, ainda sem concluir o doutorado, voltar para a UFBA foi uma decisão acertada, pois tinha tido um convite para me transferir para o Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Uma segunda filha impediu que esse plano fosse adiante, o que, finalmente, acabou sendo melhor para mim e para a minha família recém-fundada. Mas equivaleu a um

verdadeiro recomeço: cinco anos em São Paulo tinham me apresentado outro tipo de vida acadêmica, um funcionamento também outro de cidade, de serviços e, especialmente, de vida cultural.

Retomei minha vida de professora do então Departamento de Psicologia da UFBA, em 1985. Na bagagem, trouxe os dados coletados e tratados da tese que versava sobre estados subjetivos e maternidade e a revisão de literatura finalizada ainda em São Paulo. A tarefa era analisar o material e finalizar a escrita do trabalho em um ano. Mas um incidente interrompeu meus planos: o falso diagnóstico, o que só soubemos muito tempo depois, de uma doença terminal do pai de minhas filhas impediu a conclusão de minha tese. Perco, por decurso de prazo, minha defesa, e esse fato dramático inicia dez longos anos de um *gap* de produção em minha carreira. Esse era um tempo em que os doutores brasileiros em Psicologia podiam se reunir para participar de uma assembleia num auditório para 100 pessoas, talvez. Eu estaria entre eles, aos 34 anos, em 1986, meu prazo final,⁴ caso tivesse chegado à banca de defesa.

Apesar do revés desse retorno, data daí a primeira iniciativa para me constituir como pesquisadora: animada pelo tema da minha tese, pela novidade de minha maternidade recente e tendo sido deslocada da Psicologia Social para a do Desenvolvimento, criei, na Maternidade Climério de Oliveira (UFBA), um grupo de pesquisa/ação com estudantes do curso de Psicologia e alguns amigos médicos interessados nessa interlocução. Atendíamos as gestantes ao longo do seu pré-natal e participávamos do parto e dos primeiros dias de vida dos bebês, enquanto permaneciam na maternidade. Mas, para a direção da instituição⁵ e muitos dos médicos, éramos um incômodo, algo que perturbava a ordem dos atos característicos e considerados incontornáveis para trazer ao mundo uma criança. Não havia incentivo algum ao aleitamento materno, que, ao contrário, era boicotado pelas rotinas hospitalares. Apesar das resistências, ampliamos nossa atuação para lidar com pri-

4 Segundo o documento Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2010), em 1987, havia um total de 1.005 doutores no país, em todas as áreas do conhecimento.

5 Exercida pelo doutor José Maria Magalhães, irmão do então Ministro da República Antônio Carlos Magalhães.

migestas adolescentes, mulheres chagásicas ou portadoras de alguma doença terminal. Foram três anos de experiência na fronteira da vida e da morte que formaram os primeiros psicólogos baianos no campo da saúde materno-infantil, em que muitos ainda continuam a atuar. A ausência de financiamento para a pesquisa nesse campo, que apenas iniciava, asfixiou nosso trabalho, além da minha própria inexperiência para assumir uma defesa mais veemente dessa atuação, da qual o caráter comunitário e de interlocução com outros campos de conhecimento e práticas eu, só bem mais tarde, compreendi a importância. Com a perda do doutorado no Instituto de Psicologia da USP, vou viver um trecho difícil, no qual se mesclam dificuldades financeiras e um relativo marasmo, resultado da interrupção da minha carreira docente, tal como eu a havia imaginado, ainda estudante.

Num período marcado por longas e sucessivas greves nas universidades públicas, resultado da luta por autonomia política e por mais recursos para a educação, em 1987-1988, eu me tornei a única responsável por minhas filhas ainda pequenas, após uma separação que inaugurou um tempo complicado, marcado pela dificuldade em conciliar as tarefas acadêmicas e o cuidado com as crianças num país sem política pública para mulheres. A face mais dura disso aparece em pesquisas sobre produção científica e gênero. (ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISA, 2010) Um professor universitário bem-sucedido é homem, casado e tem filhos. Exatamente o inverso no caso das mulheres. (MASON; GOULDEN, 2002) Quase dez anos foram necessários para que eu retomasse meus estudos. Novamente, as relações profissionais e de amizade que desenvolvi desde a graduação foram fundamentais: a professora Gizelda Moraes, minha orientadora de mestrado, que não mais atuava na UFBA, provocou-me a retomar o projeto do doutorado abandonado. Sua intervenção sublinha o papel do tutor acadêmico na vida de um docente jovem, pelo poder que tem de nos fazer repensar o caminho que trilhamos. Após ter passado pela inesperada experiência de um diagnóstico de câncer de tireoide, da cirurgia e do tratamento que se seguiu, no ano de 1994,

sou aprovada na seleção para o doutorado em Educação da UFBA, com o projeto “O corpo no cotidiano escolar. Ou a miséria da pedagogia”. Nesse estudo, retomo a questão ainda hoje tão crucial para a infância: a imobilidade e a obediência requerida das crianças no interior do espaço escolar, comportamentos tomados como condição inequívoca da sua aprendizagem. Embora contente com a aprovação, lamentava a impossibilidade de realizar meu desejo de estudar fora, em um país francofônico, pelo fato de ainda ter duas crianças em idade escolar sob minha inteira responsabilidade. O desconhecimento acerca das condições de vida num país estrangeiro me impediu de alçar esse voo, além de que não havia experiências próximas de mulheres que tivessem se lançado sozinhas e com filhos nessa aventura. A única possibilidade foi realizar o doutorado na própria UFBA, pois, em Salvador, ao menos tinha amigos com quem compartilhava as inúmeras tarefas que fazem parte de maternar crianças.

Com o início do curso de doutorado, um novo período de aprendizagem se abre. A partir de um convite do professor Robert Verhine, responsável, naquele ano, pela condução dos Seminários de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação, encontro a inteligência e a animação da professora Therezinha Fróes Burnham. Em uma sessão inesquecível, ela apresenta, aos estudantes de doutorado daquela turma, novas perspectivas epistemológicas e teóricas que combinavam totalmente com o que eu tinha aprendido (ou desaprendido) na USP. Essa foi outra ajuda fundamental no meu percurso como professora da UFBA. Com ela, aprendi sobre o funcionamento de um grupo de pesquisa, suas possibilidades e o lugar ocupado pela produção científica na vida acadêmica. Foi ela quem me incentivou a olhar novamente para fora. O que eu sempre almejei para minha carreira universitária estava prestes a se concretizar: um estágio no exterior poderia ser realizado ao longo do doutorado. Iniciativa totalmente inovadora na época, o programa de bolsas sanduíche acabava de ser criado. Fui das primeiras inscritas da UFBA nessa iniciativa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ano de 1995. Através dos

contatos da professora Therezinha, acessei o professor Alain Coulon, que, nesse mesmo ano, fazia sua primeira visita ao Brasil. Rapidamente, traduzi um resumo do meu projeto para o francês e, assim, tive aceita a minha candidatura para a bolsa sanduíche no início do ano letivo europeu de 1996/1997.

Apesar do estranhamento de alguns colegas do então Departamento de Psicologia que votaram contra a minha saída, por temerem que a viagem ao exterior resultasse na perda definitiva de um professor ou por outros motivos inexplicáveis, tive a sorte de obter minha liberação. Viajei para Paris em outubro de 1996, deixando no Brasil minhas duas filhas, então com 14 e 15 anos, finalmente sob os cuidados de seu pai. Ter tomado essa iniciativa, esse pequeno detalhe da minha vida pessoal, teve um alcance muito poderoso em minha formação e independência intelectual. Mas foi preciso coragem para fazê-lo.

Passar um ano em Paris, sozinha, modificou substancialmente minha vida e carreira acadêmica. Fui recebida na Universidade de Paris 8 Vincennes-St. Denis⁶ pelo professor Alain Coulon, meu colaborador em pesquisas, publicações e orientações até o presente. Nessa universidade, criada no calor da discussão política sobre novos modos de vida universitária, como resposta às críticas estudantis e populares de 1968 ao ensino superior francês tradicional, minha compreensão do mundo acadêmico tomou outra amplitude. É preciso dizer que, apenas nesse momento, entendi o valor de uma biblioteca na vida de um estudante universitário: um lugar onde era possível encontrar tudo o que fosse necessário ao desenvolvimento de minha pesquisa, onde eu contava com apoio especializado para as demandas que iam se colocando e onde a convivência tinha tanta importância quanto o acesso ao conhecimento. Nesse espaço central de formação, entendi a extensão e consequências da nossa pobreza de recursos de forma dramática. Eu não sabia usar uma biblioteca naquele formato, daquele tamanho, com tantas possibilidades. Guardo meu cartão de estudante que dava acesso

6 Entre seus mais ilustres professores, encontramos Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jean-François Lyotard e Frank Popper.

igualmente aos serviços de restaurante universitário como uma prova do meu apreço por essa experiência. O contraste era a enorme penúria que atravessava o nosso ensino superior, sucateado e que assistia, com poucas reações, ao crescimento do setor privado, uma opção totalmente antifuturo do governo brasileiro da época e cujas consequências nós amargamos ainda no presente.

Entretanto, se me dava conta dessas deficiências de minha formação brasileira, o domínio de uma língua estrangeira – no caso, o francês – teve o valor de um “abre-te sésamo”. A dedicação à língua francesa, desde os tempos do ginásio público, quando fui selecionada para cursar, como bolsista, a Casa da França,⁷ foi interrompida pela minha entrada na universidade, o que hoje seria considerado um contrassenso. A universidade disponibilizava vagas em língua estrangeira, mas não havia nenhuma orientação aos estudantes para darem continuidade ou mesmo privilegiarem estudos de uma segunda língua. De qualquer forma, mais por comodidade, cursei, ao longo da graduação, várias disciplinas eletivas de francês no Instituto de Letras da UFBA (Ilufba), porque assim eu ganhava créditos sem muito esforço. Continuar o francês permitiu nota máxima no Delf/Dalf,⁸ os dois exames de proficiência a que me submeti para o estágio sanduíche e, depois, para a bolsa de pós-doutorado, já em 2001. Esse resultado foi elemento reassegurador para a minha primeira viagem e para o que se seguiu como perspectiva de internacionalização do meu percurso universitário, inclusive no domínio da tradução consecutiva (oral) e de textos escritos, de forma que essa atividade se tornou um interesse importante na minha carreira.

Aproveitei muitíssimo aquele ano na Université Paris 8. Conheci e me tornei próxima de ícones do pensamento heterodoxo nas ciências da educação, denominação utilizada nessa universidade para dar conta da multiplicidade de aportes que domínios disciplinares veem somar para a pesquisa e a produção científica no campo da educação. Jacques Ardoi-

7 A Casa da França funcionava onde hoje está instalado o Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, no *campus* do Canela.

8 Diplôme d'Études en Langue Française (Delf) e Diplôme Approfondi de Langue Française (Dalf).

no, George Lapassade, Rémi Hess, Jean-Louis LeGrand, Saeed Paivandi, René Barbier, Bernard Charlot, Christian Verrier, Guy Berger, Jean-Yves Rochex, dentre outros nomes com os quais eu estava familiarizada como autores dos livros e artigos científicos que eu lia, circulavam nos corredores, dirigiam seminários, participavam de bancas de tese, ou seja, faziam a vida daquela universidade tão importante nessa minha retomada de estudos. Tanto quanto a vivência do cotidiano dessa instituição, estar em Paris, participar das mil oportunidades de enriquecimento cultural que a cidade oferece, flunar por suas ruas sem ter nunca a sensação de estar perdida são recordações que avivam sentimentos inestimáveis. Tudo me parecia incrivelmente familiar e, ao mesmo tempo, desafiador. Obstinada a finalizar minha tese, e alvo de inúmeras solidariedades dos amigos estrangeiros e brasileiros que conheci ao longo desse ano longe do Brasil, retornei, exatamente um ano depois, em outubro de 1997, com o trabalho escrito em primeira versão.

Quando fui novamente para Paris, em 2001, o curso de Psicologia da UFBA, que ainda se mantinha como um Departamento da FFCH, começava a reunir os esforços necessários para criar um programa de pós-graduação. Ao longo do ano de 2002, essa iniciativa foi lançada e, finalmente, o programa criado. Como contribuição à proposta apresentada para avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenhei um componente curricular para a linha de pesquisa “Infância e contextos culturais”, que denominei “Infância e realidade brasileira”. O propósito dessa disciplina era o de aproximar a psicologia das diferentes situações vividas por crianças, diretamente relacionadas com suas condições de vida, de saneamento, moradia, região, pertencimento familiar, gênero e cor da pele, entre outros. Os trabalhos que orientei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA (Pospsi), inicialmente, versavam sobre essas temáticas e, de certa maneira, começaram a delinear um percurso de tom não disciplinar no interior da psicologia. Os anos seguintes irão confirmar essa como opção privilegiada tanto para a pesquisa quanto para as atividades ligadas ao ensino.

Voltar a Paris, em setembro de 2001, para realizar um ano de pós-doutorado, novamente na Université Paris 8 – dessa vez, no laboratório de pesquisa do professor René Barbier –, foi a consolidação de um modo de pensar minha carreira acadêmica. Bem mais radical em suas conexões com outros campos do saber, distanciado de amarras disciplinares, René Barbier, também um poeta e filósofo interessado por culturas orientais, apresentou-me um mundo de possibilidades no campo da pesquisa-ação, vertente que sempre me interessou, desde o início de minha atuação como estudante concluinte e psicóloga recém-formada. Estudei com afincamento o que ele chama de pesquisa-ação existencial, uma experiência para a formação de grupos de adultos em diferentes situações laborais. Não imaginava o quanto os estudos que realizei nesse ano de pós-doutorado seriam úteis no desenvolvimento da pesquisa que conduzo atualmente e que diz respeito à orientação acadêmica de estudantes universitários. Sublinho a palavra “acadêmica” para explicitar sua diferenciação de orientações do tipo profissional ou curricular, que sempre ressurgem quando discutimos questões relativas à permanência de nossos alunos ou seu abandono dos estudos.

No retorno, parecia que a vida, enfim, havia se modificado para melhor. Filhas casadas, netos crescendo e uma liberdade de movimentos maior reafirmaram a universidade como centro de minhas atenções. Eu podia, enfim, dedicar-me completamente, sem muito ruído ou distração, ao que eu gostava de fazer: ser uma professora universitária. Esse novo ambiente coincidiu com uma mudança de endereço: pela primeira vez, desde que retornei de São Paulo, em 1985, fui morar no mesmo bairro da minha faculdade, próximo ao centro da cidade, o que resultou numa extraordinária economia de tempo e esforço. Data dessa época a criação do Etnopsicologia, o primeiro grupo de pesquisas que liderei. Seu objetivo era consolidar a perspectiva de estudos focados em indivíduos ou pequenos grupos de pessoas ou ainda em estudos de caso, obedecendo a uma perspectiva micropsicológica, na linha dos estudos inaugurados pela Escola de Chicago, onde entre a psicologia e a sociologia havia apenas uma linha permeável.

O que é interessante assinalar é que retomo um interesse abandonado ainda nos tempos da ditadura: a vida política da universidade, seus dilemas, projetos e paradoxos. Assim, em 2005, no final do primeiro reitorado do professor Naomar de Almeida Filho, fui convidada pelo professor Álamo Pimentel – à época, pró-reitor de extensão – para assumir a coordenação das Atividades Curriculares em Comunidade (ACC) da UFBA. Aceitei prontamente essa tarefa, o que me aproximou de algo que eu desconhecia e que dizia respeito às relações oficiais da universidade com a sociedade. A experiência me conduziu ao questionamento do conceito de extensão, praticado, na época, a partir de uma perspectiva de “serviços prestados”, e não ainda de práticas de interlocução verdadeira entre saberes acadêmicos e populares, não tradicionais. Nesse mesmo período, assumo a vice-coordenação do Programa Conexões de Saberes, uma experiência formadora e muito útil para o que viria a seguir, um trabalho de fôlego pelo número de estudantes que reunia e pelas questões políticas que esse trabalho implicava em suas relações com o(s) movimento(s) negro(s) da Bahia.

No início do segundo reitorado do professor Naomar, em 2006, é criada a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (Proae), e o professor Álamo, agora o gestor dessa nova estrutura da universidade, em setembro desse mesmo ano, fez o convite para que eu assumisse a Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade, uma espécie de mini-Secadi⁹ local. A UFBA, dois anos antes, havia lançado seu programa de reservas de vagas, o que despertou muita desconfiança, tanto interna como externa à comunidade acadêmica. As cotas, numa universidade habituada, desde sua criação, a receber jovens prioritariamente oriundos dos segmentos hegemônicos da sociedade, foram alvo de intenso debate por questionar a lógica meritocrática naturalizada que extrapolava os muros da instituição. Os direitos dos excluídos do ensino superior brasileiro começavam seu acelerado

9 Referência à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

caminho de afirmação,¹⁰ que culmina, apenas sete anos depois, na Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, promulgada pela presidente Dilma Rousseff. Na Proae, que sucede décadas da acanhada Superintendência Estudantil, tudo estava por ser inventado para atender ao objetivo de modernizar esse domínio da vida universitária, que, a partir de 2010, estaria, finalmente, sob a égide do Plano Nacional de Assistência ao Estudante (PNAES).¹¹ Nossa pequena equipe contava com minha saudosa Elízia Rocha, coordenadora de programas de assistência ao estudante, com quem aprendi muito sobre como devemos nos movimentar no intrincado espaço de poder que é uma universidade.

Esses anos de atuação em duas pró-reitorias foram a descoberta de outro mundo na universidade: a gestão e suas intempéries. Na época, as ações afirmativas eram palco de disputas políticas entre as diferentes posições de grupos sociais e partidos políticos que, eventualmente, manipulavam lideranças estudantis para desestabilizar a direção da universidade, descortinando um cenário acidentado, conflituoso. Ocupações do Palácio da Reitoria e impedimento de cerimônias foram a tônica do movimento estudantil – nesse período, bem distante da experiência que tive como jovem militante nesse campo. Decidida a trabalhar e diante dos primeiros recursos do Ministério da Educação (MEC) para a assistência estudantil, desenhamos o Programa Permanecer, que ofertou o maior número de bolsas (700) até então disponibilizado pela UFBA para dar suporte à permanência com sucesso desses novos públicos do ensino superior. Foi um trabalho insano e, ao mesmo tempo, gratificante: criar algo que não existia e que tinha uma função pedagógica e social tão evidente ajudou a minimizar as exigências relativas ao cargo. Um dos maiores ganhos, do ponto de vista de minha aprendizagem, foi a criação do Sistema Permanecer (Sisper), um sistema *on-line* para gerir todo o programa com recursos informacionais, para a qual contei com o inestimável apoio do então Centro de Processamento de Dados

10 O que não significa ainda que tenhamos atingido patamares próprios à educação da juventude na faixa de 18 a 24 anos. Nossa taxa líquida de matrículas é ainda inferior a 15%.

11 Ver em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>.

(CPD)¹² da UFBA, em que fiz muitos amigos. O volume de estudantes demandantes de recursos exigia essa providência, ainda que os outros serviços disponíveis aos estudantes continuassem funcionando à base de inscrições, formulários em papel e filas intermináveis.

O contato com os jovens universitários ingressos pela reserva de vagas, escutar suas dificuldades e, especialmente, as inúmeras formas de recusa que setores da comunidade de professores, técnicos e colegas lhes dispensavam foi um choque de realidade necessário; afinal, a universidade havia atravessado seus mais de 60 anos de existência lidando majoritariamente com estudantes de classes média e alta. A entrada desses novos estudantes desagradava setores conservadores e foi preciso muita energia e trabalho para lidar com forças políticas, cujo argumento principal era o de que as cotas decretavam o fim da universidade, debate que era (e ainda é) nacional.¹³

Um grande seminário, ao final do primeiro ano do Programa Permanecer, deu visibilidade aos seus animadores resultados e a esses novos estudantes frente a uma comunidade ainda insegura do acerto das medidas que se impuseram com a adoção da reserva de vagas. Dentre outros conferencistas brasileiros, convidamos o professor Alain Coulon para uma conferência de lançamento da tradução do seu livro *Le Métier d'Étudiant*.¹⁴ Essa conferência e a divulgação do livro estabeleceram um antes e um depois. Em sua exposição, na qual apresentava os resultados da sua pesquisa entre estudantes do primeiro ano da Universidade de Paris 8, podíamos encontrar as bases teóricas, científicas e de experiência para implementar novas medidas e caminhos para o acolhimento não apenas dos estudantes cotistas, mas de todos os estudantes – a Teoria da Afiliação.

12 Atual Superintendência de Tecnologia da Informação (STI).

13 O manifesto anticotas, divulgado em 30 de maio de 2006, no Rio de Janeiro, é um documento importante para identificar como a democratização do ensino superior é uma ideia estranha até para indivíduos considerados não conservadores, a exemplo de Caetano Veloso, que também assinou esse documento.

14 A Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba) contabiliza mil exemplares em duas impressões, o que fala de um livro razoavelmente bem sucedido no mundo das editoras acadêmicas.

Afinal, a saída da universidade sem diploma não era uma prerrogativa de estudantes pobres, negros, indígenas, oriundos de escola pública. O fenômeno podia ser encontrado em qualquer universidade, aqui ou no exterior. É nesse momento que ocorre duas inflexões no meu trabalho de pesquisa: primeiro, a adoção das abordagens fenomenológicas da etnometodologia e do interacionismo simbólico como suportes epistemológicos e metódicos para meus estudos e a eleição do mundo da vida de estudantes universitários como foco para minhas investigações e parte desse campo semântico/epistemológico em que inicio minha consolidação como pesquisadora.

Essas escolhas se fizeram de forma compartilhada com a professora Georgina Gonçalves dos Santos, professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB),¹⁵ que realizou doutorado completo na Universidade de Paris 8, sob a direção de Alain Coulon, e com quem tive o privilégio de colaborar nesses últimos dez anos. Inspiradas na experiência francesa do *Observatoire de la Vie Étudiante*,¹⁶ criamos o nosso Observatório da Vida Estudantil (OVE), como um grupo de pesquisa do diretório dos grupos de pesquisa do CNPq, em 2008. Toda nossa produção científica, projetos de pesquisa e orientações de mestrado e doutorado, tem como foco a vida estudantil, preferencialmente em instituições públicas.

Desde então, no centro da minha vida acadêmica, está o estudante, o ofício de estudante, que se desenvolve numa ecologia peculiar: o espaço, a vida e a cultura de instituições públicas de ensino superior brasileiras, banhados pelas contingências sociopolíticas do seu tempo.¹⁷

15 Atualmente, exerce o cargo de vice-reitora dessa universidade.

16 Um organismo público de estudos e pesquisas sobre a vida estudantil, criado em 1989 pelo Ministério da Educação francês, cujos trabalhos informam a adoção de políticas e medidas relativas ao público universitário.

17 Realizamos, em 2010, 2012 e 2015, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) e da Capes, o Colóquio Internacional do OVE. Os dois primeiros, na cidade de Cachoeira, na Bahia, em um *campus* da UFRB, contaram com a participação de pesquisadores brasileiros, franceses e portugueses que atuam em torno da nossa temática de interesse. O último, realizado em agosto último, em Salvador, ampliou para a América Latina nosso escopo de colaboração, com a inclusão da Universidad Nacional de Lanús e da Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

Desde sua criação, publicamos, pela Edufba, quatro livros da coleção Observatório da Vida Estudantil: *Primeiros estudos* (2011), *Estudos sobre a vida e cultura universitárias* (2012), *Universidade, responsabilidade social e juventude* (2013) e *Avaliação e qualidade no ensino superior: formar como e para que mundo?* (2015). Finalizamos 5 teses de doutoramento, 13 dissertações de mestrado e, em coorientação, mais 3 dissertações. Em preparação, temos 4 teses de doutoramento e 5 dissertações de mestrado, sendo uma delas em coorientação. Mais 2 orientações de pós-doutorado completam essa lista: uma orientação concluída e outra iniciada recentemente e inúmeros planos de trabalho de iniciação científica.

O OVE tem sido procurado por professores de outras instituições federais, estaduais e mesmo privadas que se interessam pelo seu objeto e também por estudantes que se engajam como bolsistas ou ainda como voluntários. Tivemos, desde sua criação até aqui, bolsistas de todos os programas vigentes na UFBA – Programa Pense, Pesquise e Inove a UFBA (Proufba), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Permanecer –, inclusive do Pibic Jr., cujo aproveitamento é de 100%: todos os nossos bolsistas desse programa entraram na universidade no ano seguinte à conclusão da bolsa.

Nesses anos, participamos de debates na Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), na Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) e em outras universidades. A UFRB, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) fazem parte dessa ainda pequena lista, mas que, potencialmente, pode resultar numa possível cooperação interinstitucional e na formação de uma rede de universidades com foco em estudos e pesquisas no campo da vida e da cultura de estudantes do ensino público superior. Além disso, estabelecemos parcerias com algumas universidades estrangeiras: a Université de Lorraine, na França; a Universidade de Lisboa e Coimbra, em Portugal; a Universidad Nacional de Lanús e a Universidad Nacional de San Martín, na Argenti-

na, com a vinda de professores dessas universidades para eventos entre nós, bem como estágios e visitas de pesquisadores do OVE a essas universidades. E essa história parece desenhar sua própria continuidade na forma de estágios de cooperação internacional, pesquisas conjuntas e mobilidade estudantil.

Bom saber que faço parte dessa genealogia e que nosso novo livro, dez anos depois, costura muitas vidas e narrativas. Narrar possibilita ao sujeito constituir-se como sujeito íntimo na medida em que exige que ele assuma um lugar no mundo humano ao compartilhar sua história. Narrando, não retornamos ao passado; fazendo isso, compomos, no presente, um ato que provoca um estranho prazer. Narrar traz novamente as emoções difíceis ou agradáveis de um jeito remanejado, transformando-as numa apresentação de si aceitável, compatível, sem arestas, macia como lembranças estáveis, costuradas ao que somos. Ao narrar, habitamos uma espécie de nuvem que se desloca e se transforma rapidamente, não deixando chance ao arrependimento. E aí estamos, *encore en route...*

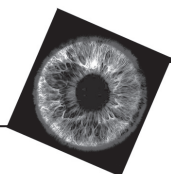
REFERÊNCIAS

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica Brasileira*. Brasília, DF, 2010.

ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISA-PENSANDO GÊNERO E CIÊNCIA, 2., 2009/2010, Brasília, DF, *Anais...* Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

MASON, M. A.; GOULDEN, M. Do Babies Matter? The Effect of Family Formation on the Lifelong Careers of Academic Men and Women. *Academe*, Washington, v. 88, n. 6, p. 21-27, 2002. Disponível em: <<http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/>>. Acesso em: 27 maio 2008.

Sobre os autores



ADRIELLE MATOS

Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Analista Universitária – Psicologia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: adriellematos@hotmail.com

ALANA FERREIRA

Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Analista Universitária – Serviço Social, UNEB.

E-mail: alanamam@yahoo.com.br

AVA CARVALHO

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente no Instituto Federal da Bahia, campus Valença.

E-mail: avacarneiro@ifba.edu.br

DÉBORA C. PIOTTO

Doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Professora na USP, Ribeirão Preto.

E-mail: dcpiotto@usp.br

DYANE BRITO REIS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
E-mail: dyanereis@ufrb.edu.br

EMANUELE F. SANTOS

Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: emanuele@ufba.br

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade de Paris 8. Professora do curso de Serviço Social e vice-reitora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).
E-mail: ginagonc@hotmail.com

GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA

Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: greyssy.araujo@ufrj.br

ILISON DIAS DOS SANTOS

Mestre em Direito Penal e doutorando em Estado de Direito pela Universidade de Salamanca, na Espanha. Acadêmico de Direito, egresso do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Observatório da Vida Estudantil (OVE).
E-mail: ilison@usal.es

IRIS M. BOSCO TETZLAFF

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: irisbosco@hotmail.com

JACIRA DA SILVA BARBOSA

Doutoranda e mestra em Psicologia do Desenvolvimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Pospsi) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: jacirasbarbosa@uol.com.br

LARISSE MIRANDA DE BRITO

Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade. Professora substituta do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: britolarisse@gmail.com

LETÍCIA VASCONCELOS

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) da UFBA e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: leticiasvasconcelos@gmail.com

MELINA KLITZKE

Pedagoga. Mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: melinaklitzke@hotmail.com

MONALISA PEIXOTO SOARES

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: psicomonalisa@gmail.com

NATÁLIA SILVA SOUZA MAIA RIBEIRO

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: maiasouzanatalia@gmail.com

RITA C. M. G. BRITO RIBEIRO

Graduada em Psicologia. Extensionista do Grupo de Apoio Acadêmico ao Estudante (Gaae) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

RITA DE CÁSSIA NASCIMENTO LEITE

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil (OVE) da UFBA e UFRB.

E-mail: rcnleite@ufrb.edu.br

ROSANA HERINGER

Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos cursos de graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: rosana.heringer@gmail.com.

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (Ihac) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA.

E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br

STELA M. MENEGHEL

Doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB).

E-mail: stmeneg@terra.com.br

SUELI BARROS DA RESSURREIÇÃO

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: suelibarros13@gmail.com

UBIRATAN MENEZES

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor assistente da UNEB.

E-mail: biraamenezes@gmail.com

VIRGINIA TELES CARNEIRO

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: virginateles@gmail.com

VIVIANA MANCOVSKY

Doutora em Ciências da Educação pela Université Paris 10 (Nanterre) e pela Universidad de Buenos Aires. Professora da Universidad Nacional de San Martín e da Universidad Nacional de Lanús, na Argentina.

E-mail: vivianamancovsky@yahoo.com.ar

COLOFÃO

Formato	<i>17 x 24 cm</i>
Tipologia	<i>Arno Pro Sm Text 12/16</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m² (capa)</i>
Impressão	<i>Edufba</i>
Capa e Acabamento	<i>I. Bigraf</i>
Tiragem	<i>400</i>