

Observatório DA VIDA *estudantil*

Interdisciplinaridade, vida estudantil
e diálogo de saberes

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
organizadoras



EDUFBA

OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL

Interdisciplinaridade,
vida estudantil e diálogo de saberes

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

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Charbel Niño El-Hani

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Observatório
DA VIDA
estudantil

Interdisciplinaridade,
vida estudantil e diálogo de saberes

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
organizadoras

Salvador | Edufba, 2020

2020, 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 Carvalho

Editoração Eletrônica

Interativa

Revisão e normalização

Tikinet

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Observatório da vida estudantil : interdisciplinaridade, vida estudantil e diálogo de saberes / Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio, organizadoras. – Salvador : Edufba, 2020.

532 p.

ISBN: 978-65-5630-111-2

1. Universidades e faculdades – Brasil. 2. Estudantes – Ensino superior. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 3. Estudantes - Programas de assistência. I. Santos, Georgina Gonçalves dos. II. Sampaio, Sônia Maria Rocha.

CDD – 378.81

Elaborada por Jamilli Quaresma
CRB-5: BA-001608/O

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

Roberto Leher

9

APRESENTAÇÃO

Georgina Gonçalves dos Santos

Sônia Sampaio

19

PARTE I DIÁLOGO DE SABERES/INTERDISCIPLINARIDADE

DESAFIOS AMBIENTAIS A SUL

o *Ubuntu* como ética de ligação entre a comunidade e a natureza

Maria Paula Meneses

25

ECOLOGIA DE SABERES & EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

aproximando a Universidade Federal da Bahia à pluriversidade?

Caio Cezar Moura Feitosa, Renata Meira Veras, Sônia Maria Rocha Sampaio

61

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E INTERDISCIPLINARIDADE

comunidade virtual de aprendizagem (CVA) docente

Natalia Silva Souza Maia Ribeiro, Maria Eunice Limoeiro Borja,

Sônia Maria Rocha Sampaio

87

BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES
diálogo entre saberes na universidade pública

Jacira da Silva Barbosa, Sonia Maria Rocha Sampaio

105

UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA TROCA
DE SABERES DA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO
PRIMEIRO ANO DE UNIVERSIDADE

Viviana Mancovsky

125

EXPERIÊNCIAS DE MULHERES DIRIGENTAS DO MOVIMENTO
ESTUDANTIL DA UFBA ENTRE 1970 E 2010
um percurso entre antigos e novos fazeres e saberes

Yasmin Alves Ferraz, Ana María Rico

151

DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA BIOECOLÓGICA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS EGRESSOS DOS PROGRAMAS
DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

Karla Maria Lima Figueiredo Bené Barbosa, Sônia Maria Rocha Sampaio

171

GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR
potencialidades para a justiça cognitiva no Brasil e em Portugal

Marília Neri, Sônia Sampaio

185

PARTE II TRANSIÇÕES

ATRAVESSANDO FRONTEIRAS SIMBÓLICAS
A transição para a maternidade durante a trajetória acadêmica no
Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

*Jucimara Sousa do Nascimento, Ana Luísa Silva da Costa Vargens,
Vivian Volkmer Pontes, Maria Virgínia Machado Dazzani*

205

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
dos percursos escolares à transição para a vida adulta

Ava da Silva Carvalho Carneiro, Sônia Maria Rocha Sampaio

229

SOBREVIVER NO ENSINO SUPERIOR
a socialização acadêmica dos estudantes e os significados da evasão

Adir Luiz Ferreira

245

AS PESQUISAS INTERNACIONAIS E O DESAFIO DA TRANSIÇÃO
ENTRE SECUNDÁRIO E O SUPERIOR

Saeed Paivandi

279

TRANSPONDO O ATLÂNTICO
o programa Abdias do Nascimento e seu impacto em trajetórias estudantis

Ana Cristina Leal Ribeiro, Marília Neri, Nelson Rocha Lima

323

PARTE III PERFIS ESTUDANTIS E SUPORTE AO ESTUDANTE

NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO DA FACULDADE
DE MEDICINA DA BAHIA

perfil do estudante atendido em 2018

Letícia Vasconcelos, Luciana Arruda, Rita Gonzales

343

DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES ORIUNDOS DO
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR E DO VESTIBULAR
NO CURSO DE MEDICINA DA UFBA

existe diferença?

Carla Cristina Andrade de Araújo, Georgina Gonçalves dos Santos

365

PERMANÊNCIA E SUCESSO ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
uma comparação Brasil-Argentina

Rosana Heringer, Stella Maris Más Rocha

389

“PERMANECER TAMBÉM É RESISTIR E EXISTIR”

sobre os itinerários de estudantes da periferia
no curso de medicina da UFBA

Sandra Andrade da Silva, Sônia Maria Rocha Sampaio

415

A SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS
uma revisão de literatura integrativa

Klessyo do Espírito Santo Freire, Maria Virginia Machado Dazzani, Giusepina Marsico

437

AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE UM GRUPO DE APOIO ACADÊMICO
um estudo de *follow up*

Virginia Teles Carneiro, Sâmnia Rodrigues de Souza

455

ENTREVISTAS COM UNIVERSITÁRIOS DE CAMADAS POPULARES
contribuições para análise à luz da psicologia histórico-cultural

Ruben de Oliveira Nascimento, Débora Cristina Piotto

471

A SINERGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA
REDE DE ENSINO FEDERAL
o caso de estudantes cotistas em um campus de Imperatriz/MA

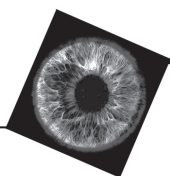
Hustana Maria Vargas, Ellen Patrícia Braga Pantoja

491

Sobre os autores

517

Prefácio



EXPERIÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS NECESSÁRIAS E INVENTIVAS

O alcance desta inspiradora publicação pode ser mais bem compreendido se as experiências e acontecimentos nela discutidos forem considerados em diferentes perspectivas temporais: o tempo histórico comporta acelerações, assincronias e adensamentos de acontecimentos. Essas diferentes experiências do tempo, por sua vez, não seguem um vetor linear, cujo ponto de partida é o arcaico em movimento rumo ao futuro, como na ideologia do progresso. Indo direto ao ponto: a evolução da organização acadêmica no Brasil, guiada por inspirações de modelos estadunidenses, sobretudo, após a chamada reforma universitária de 1968, não deveria ser pensada como um modelo que, por si só, por mediações endógenas, está em sintonia com a democratização da educação superior e com os desafios científicos e tecnológicos próprios de um país capitalista dependente.

Muitas transformações no cotidiano da universidade foram impulsionadas em virtude da existência de movimentos externos

que, interpelando a universidade, contribuíram para a sua mudança. A conquista das cotas sociais impulsionou transformações na composição social das universidades; a existência de uma empresa de origem pública, como a Petrobras, possibilitou a constituição de importante infraestrutura de pesquisa na cadeia produtiva de petróleo e gás. Evidentemente, nem as cotas nem a pesquisa em petróleo seriam possíveis sem que a própria instituição se movesse para atender essas demandas, mas é forçoso reconhecer que a indução ‘externa’ acelerou tais processos. A presente obra examina experiências que não estão em continuidade linear com o passado recente, colocando em destaque novos processos de ensino e aprendizagem nos quais novos sujeitos irromperam no ambiente acadêmico.

O sistema universitário brasileiro não resultou de longa experiência histórica. O hiato que separa a constituição das primeiras universidades europeias das primeiras criadas no Brasil ultrapassa oito séculos! Ademais, não é apenas o intervalo de tempo que é relevante, mas a forma específica de revolução burguesa no país e o lugar dessas instituições no projeto de nação. Como nos ensinou Florestan Fernandes, a revolução burguesa no Brasil foi uma “revolução sem revolução”, na qual os setores ditos modernos não protagonizaram um projeto autopropelido de nação, em que a universidade seria uma instituição chave pra forjar o futuro, ampliando a difusão da ciência, da tecnologia, da arte e da cultura para o conjunto da juventude. A presença da juventude proveniente dos setores explorados e expropriados, é necessário frisar, não foi uma decorrência da revolução burguesa pelo alto; longe disso, decorre de longas e ásperas lutas antirracistas e em prol da democratização da universidade que obtiveram vitórias, ainda que parciais, no alvorecer do século XXI.

Com efeito, em seus primórdios, as universidades brasileiras foram criadas a partir de escolas isoladas preexistentes, centradas nos tradicionais cursos de Direito, Medicina e Engenharia, cursos que sequer lograram uma ampliação da ‘meritocracia’ para os setores mais

explorados da sociedade. Com razão, Florestan Fernandes as caracterizou como universidades conglomeradas – com baixa integração entre as áreas de conhecimento e forte hierarquia destas com as demais áreas que reivindicavam institucionalidade.

O período de expansão, que compreende os anos 1950 e 2000, foi guiado por suposta meritocracia basicamente branca e de segmentos médios e de maior renda, com exceções pontuais e nos cursos considerados de menor prestígio social. Ademais, nesse interregno, prevaleceu o poder das escolas isoladas que asseguraram, por muito tempo, prestígio curricular a profissionais liberais que, de fato, pouco se dedicaram ao ensino e à pesquisa sistemática.

No entanto, ao mesmo tempo, outras concepções de universidade ganharam força no período. Com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a federalização que possibilitou a formação de novas universidades federais, após os anos 1950, ocorreu crescente diversificação de áreas de conhecimento, principalmente, pelo desmembramento de faculdades já existentes, a exemplo da Faculdade Nacional de Filosofia, da então Universidade do Brasil, desmembrada em quase uma dezena de novas áreas do saber – pedagogia, biologia, física, química, geologia, geografia, história, filosofia; o mesmo acontecendo com áreas tradicionais, como medicina, que também originou novos cursos como odontologia, farmácia e nutrição, por exemplo. A diversificação pode ser verificada também na pós-graduação (engendrada pela dita reforma universitária de 1968).

Desse modo, as escolas que deram origem à universidade foram desmembradas, outras áreas surgiram com forte vocação de pesquisa, alterando, paulatinamente, o poder das antigas escolas, visto o prestígio alcançado pelas áreas emergentes. Um fato histórico relevante é que essa diferenciação de áreas e a consolidação de novos programas de pós-graduação aconteceram no período da ditadura empresarial-

-militar, sem que, no processo de redemocratização, tais mudanças tivessem sido objeto de um balanço sistemático; tampouco foram realizados estudos sistemáticos sobre as consequências da chamada reforma universitária de 1968, especialmente, a departamentalização e o sistema de créditos.

Apesar de tardia e de não compor um lugar de alta relevância nos projetos nacionais, a universidade levou, de modo um tanto improvável, em virtude das condições adversas, o país a ingressar, no século XXI, no rol dos dez países de maior produção científica mundial. Por isso, a imagem do ornitorrinco utilizada por Francisco de Oliveira¹ para ilustrar a coexistência do moderno e do arcaico no país é tão brilhante e explica muitas das contradições das instituições de ensino superior e de pesquisa públicas.

O presente livro, nesse sentido, é indispensável, pois discute experiências de organização acadêmica descontínuas e que estão em contrapelo com as tendências majoritárias na universidade: após anos de diferenciação, de hipertrofia disciplinar e de desmembramentos, coloca em relevo a problemática epistemológica da interdisciplinaridade. De fato, os primeiros 20 anos do século XXI foram muito intensos e surpreendentes para as universidades públicas no Brasil, na América Latina e no mundo. A virada da década de 1990 para a de 2000 se caracteriza por greves radicalizadas e definidoras para enfrentar a contrarreforma do Estado no Brasil, como a intensa greve das universidades e institutos federais em 2001; por greves estudantis, como a icônica greve da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), em 1999-2000, abrindo o novo século, e o movimento dos Pinguins do Chile (2006), seguido das multitudinárias manifestações universitárias em defesa da gratuidade em 2011 e 2012; tempo em que a defesa do público se confrontou com a lógica privado-mercantil, como na Conferência Mundial de Educação Superior de Paris (1998), em que a agenda do Banco Mundial não prevaleceu como era

1 Oliveira, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

a expectativa das corporações que, três anos antes, lograram inserir a educação no rol dos serviços no Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC.

Em toda América Latina, as lutas contra a Área de Livre Comércio das Américas incorporaram o tema da educação. No Brasil, os Congressos Nacionais de Educação (CONED), entre 1996 e 2004, propiciaram convergências entre a educação superior e a educação básica e impulsionaram iniciativas que se espraiaram nos Fóruns Sociais Mundiais e nos Fóruns Mundiais de Educação. Pautas polissêmicas circularam nesses espaços, sempre com a convergência de que educação não é mercadoria e, sim, um direito social fundamental.

O forte ciclo expansivo da educação superior pública brasileira, entre 2007 a 2013, com a criação de novos *campi* e novas instituições, não foi puramente quantitativo. Transformações na composição social de seus estudantes foram acontecendo, ano após ano, até os dias de hoje. Um observador externo poderia imaginar que o país conheceu, tardiamente, uma revolução burguesa clássica, a quente. Contudo, não foi isso que se passou. A democratização foi *sui generis*, sem mudanças estruturais, por meio de medidas que, após controvérsias, acabaram sendo assimiladas pelas instituições. Sequer é possível afirmar que as universidades conheceram finalmente as condições necessárias para o gozo da autonomia universitária e que as instituições, tardiamente, passaram a compor um projeto democrático de nação.

Na referida expansão, coexistiram dinâmicas diferentes: tanto por meio de movimentos de adaptação aos cânones dos sistemas de avaliação, baseados em bibliometrias descontextualizadas e impertinentes, e de acomodação a orientações que tiveram forte influência nos órgãos de fomento, especialmente o ‘inovacionismo’, ambas difundidas, ideologicamente, como meritocracia e também disseminadas por intermédio de experiências de democratização do acesso, de novas perspectivas curriculares, de inventivos projetos de extensão, compondo um mosaico complexo, contraditório e emocionante.

Todo esse preâmbulo ajuda o leitor a compreender a importância do belo livro em suas mãos: os autores elaboraram textos carregados de sensibilidades que permitem ler e reparar nas mudanças que aconteceram nas últimas décadas, um tempo fecundo e de generosa relevância para o futuro da universidade.

No período de 2007 a 2013 foram constituídos novos cursos, alguns com organizações curriculares e terminalidades distintas das existentes, sejam inspiradas no Processo de Bolonha – ciclo geral e itinerários profissionais – sejam motivadas por debates teóricos e epistemológicos sobre a totalidade, a cissura epistemológica, a busca de holismo, por meio de discussões acaloradas e polêmicas sobre a interdisciplinaridade e, mesmo, a transdisciplinaridade. Deixando em suspenso os aspectos substantivos relacionados à epistemologia, às formas de produção da ciência em via de constituição – muito há que se discutir sobre holismo e transdisciplinaridade e a pretensão de validade de tais abordagens –, é indubitável que o século XXI se caracteriza por profundas transformações no fazer universitário. As autoras e os autores que construíram o livro aqui discutido abrem caminhos para tornar pensáveis essas alterações que revigoraram o ambiente universitário.

Como salientado, no caso da diversificação recente, após 2010, sobretudo, outro processo de imensa relevância transtornou a vida universitária brasileira: o ingresso de estudantes por meio de cotas sociais e raciais, ampliando o acesso de estudantes das escolas públicas e pertencentes aos setores mais explorados e expropriados da sociedade. A democratização das formas de recrutamento, inclusive territorial, possibilitada pelo Sisu, é um fenômeno social ainda não dimensionado, tal o seu significado para o perfil socioeconômico, étnico e racial das e dos estudantes das universidades públicas. Pouco conhecemos da vida de tantos “Joões”, como a do João relatado neste livro: estudante de medicina, proveniente de bairros tradicionais que ecoam as vozes de África, lugar de trabalhadoras(es) e pessoas

exploradas e expropriadas. A democratização do acesso colore, provoca polifonias e sensíveis entoações e interpela tanto o conhecimento produzido e colocado em circulação nas universidades quanto sua pedagogia e hierarquias sociais.

Se as vigorosas mudanças não foram plenamente percebidas por muitos membros da comunidade universitária e, mais ainda, pela sociedade em geral, a posse do novo presidente, em janeiro de 2019, fez sobressair a vastidão das mudanças. Ao desqualificar as cotas como “coitadismo”, ao censurar as inspiradas estéticas afros, ao desrespeitar as(os) estudantes que, corajosamente, assumiram suas identidades sexuais e culturais, assim como ao desumanizar os quilombolas e os povos originários e, mais amplamente, ao nomear ministros imbuídos da missão de refuncionalizar, desconstituir e silenciar as universidades críticas, o governo Bolsonaro colocou em evidência a relevância das conquistas democráticas contidas na Carta de 1988 e, infelizmente, as insuficiências da expansão e da democratização como política de Estado: o governo tem promovido feroz interferência na autonomia universitária especialmente pelo processo de escolha dos dirigentes — as intervenções tornaram-se abertas, a exemplo da interdição de Georgina Gonçalves dos Santos como reitora legítima da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, e uma das autoras desta obra — o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) segue frágil como decreto e não como lei. O financiamento é paulatinamente encolhido, não em virtude do fluxo de caixa da União, mas estruturalmente, pela Emenda Constitucional no 95/2016 e por atos deliberadamente políticos de encolhimento do orçamento das universidades e institutos federais. Em resumo, não há qualquer garantia de gozo da autonomia universitária, nos termos do Artigo 207 da Constituição Federal.

É forçoso reconhecer que a universidade, como instituição que se destaca pela qualidade da pesquisa, pouco se dedica a investigar os dilemas da própria instituição; ou seja, são escassos os grupos de pes-

quisa que se dedicam a pensar a própria universidade e, muito mais raros, os que se dedicam a pensá-la sob o prisma de seus estudantes. Esse é um mérito extraordinário do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE), sob a coordenação da professora Sônia Sampaio. A relevância não se deve apenas ao tema estudantil, mas à perspectiva de método: objetiva pensar as(os) estudantes como observatório de vida, o que intrinsecamente traz para a pesquisa múltiplas dimensões da questão estudantil: saúde mental, percursos de vida, condições materiais de vida, questões raciais, preconceitos, expectativas e sonhos, relações familiares, religião, moradia, transporte, alimentação, encontros e desencontros com os novos contextos culturais (escrita, forma de fala) valorizados pela universidade como arbitrários culturais, passando pelo desempenho nos cursos considerados de alto prestígio, pelas questões epistemológicas, abordando a interdisciplinaridade e a interculturalidade, interpeladas pelos saberes de sujeitos cujas vozes pouco ou nada estavam presentes nos cursos universitários.

Trata-se, como é possível apreender pela fruição das contribuições organizadas no presente livro, de um trabalho de crucial relevância para mergulhar nos dilemas do presente, tempos de irracionalismo e de pós-verdade, de abandono da busca processual da verdade, por meio de ação polêmica incessante da razão. Um dos maiores méritos do livro é justamente permitir outros prismas para compreender e agir diante da ofensiva reacionária imbuída da lógica da guerra cultural. Mais do que nunca, é imperativo que a universidade olhe, veja, repare, escute a si mesma para promover as mudanças que ampliem sua democratização e incorpore, como sujeitos verdadeiros, seus estudantes na vida universitária.

As contribuições elaboradas em torno do eixo “Interdisciplinaridade, Vida Estudantil e Diálogo de Saberes” denotam que o Observatório mobiliza pesquisadores brasileiros e estrangeiros, estudantes de pós-graduação e bolsistas de iniciação científica. Cotejando ou-

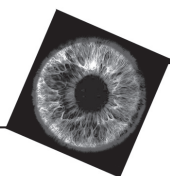
tras pesquisas e publicações, como “Formação Universitária e Interdisciplinaridade”, abordando complexos temáticos relacionados à formação geral e interdisciplinar na Universidade Federal da Bahia (UFBA), assim como o livro “Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia” que publiciza os resultados da pesquisa longitudinal realizada com os ingressantes matriculados nesses cursos, o OVE assume lugar de destaque na produção acadêmica original sobre os temas da vida estudantil nos ambientes de formação propiciados pela universidade, alcançando, como é possível depreender na presente obra, outras instituições universitárias e institutos federais.

A UFBA tem se caracterizado por esperançosa inquietação teórica, institucional, política e, por isso, desponta como uma instituição que contribui imensamente para o fortalecimento necessário de todas as Federais, sob as forças destrutivas que buscam silenciar a crítica, em um contexto inédito de crise estrutural que pode impor retrocessos às pequenas, mas relevantes, conquistas. O presente livro nos mostra que sem compreender, sentir, perceber, escutar os estudantes — tão diversos dos que escreveram a história pretérita de nossas instituições — as alternativas não poderão ser erigidas com a radicalidade necessária, sem reconhecer e valorizar os diálogos interculturais para que o conhecimento possa ser um drama histórico original, como apregoeou Mariátegui, uma condição para a necessária crítica à colonialidade do saber em tempos nos quais, mais do que nunca, a ciência tem de ser submetida à crítica mais profunda para que siga retificando os erros e avançando na possibilidade de tornar pensáveis os dilemas da humanidade.

Roberto Leher

Rio de Janeiro, 23 de março de 2020

*Apresentação*¹



GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
SÔNIA SAMPAIO

Este novo livro do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE) tem por temática Interdisciplinaridade, Vida Estudantil e Diálogo de Saberes. Foi a esse convite que uma pequena rede de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, estudantes de pós-graduação e bolsistas de iniciação científica respondeu apresentando os textos que compõem essa coletânea. Embora seja pouco habitual, é necessário contar um pouco sobre as pesquisas em que trabalhamos nesses anos para que seja possível compreender as origens dessa publicação.

Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), nesses últimos quatro anos, desenvolvemos a pesqui-

1 Precisamos assinalar as incontáveis ajudas dadas por Rita Leite da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para que cometêssemos menos erros ou imprecisões na elaboração deste livro. Outro crédito necessário: Flávia Garcia Rosa, diretora da Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), sempre disposta a ajudar e ultrapassar dificuldades, o que honra a nossa instituição.

sa Formação Universitária e Interdisciplinaridade, que tem por objetivo uma compreensão crítica sobre currículos de formação e o percurso do pensamento interdisciplinar, nutrindo o debate sobre a propriedade da formação geral e interdisciplinar no ponto em que essa discussão se configura, atualmente, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tendo analisado a documentação disponibilizada pela UFBA no formato de Planos de Desenvolvimento Institucional, projetos pedagógicos e ementas de componentes curriculares, fomos entrevistar estudantes e professores para identificar, tanto nas práticas acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) quanto conceitualmente, o estágio de desenvolvimento do projeto de uma educação geral de base interdisciplinar. Projeto esse que representou, em passado recente, um dos grandes debates enfrentados por essa instituição e que culminou na criação de uma nova unidade – o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) que abriga, desde 2009, os bacharelados interdisciplinares (BI).

Nessa mesma direção, no ano de 2019, em colaboração com outros pesquisadores do IHAC, publicamos o livro “Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia”² em que, na primeira parte, o OVE apresenta os dados de uma pesquisa longitudinal realizada com os ingressantes matriculados nesses cursos e que diz muito sobre o papel exercido por essa unidade da UFBA para acessar novos públicos para o ensino superior e promover agentes culturais de transformação. Transcorridos dez anos e alvo de muita polêmica no início, como a comunidade acadêmica partilha atualmente essa experiência formativa? Como os estudantes que acessaram cursos profissionalizantes ou programas de pós-graduação a partir dos BI significam sua experiência? Essas são questões nem tão novas que, certamente, farão parte de futuros caminhos de investigação.

2 SAMPAIO, Sônia; COELHO, Maria Thereza. *Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia*. Salvador: Edufba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29765>. Acesso em: 2 de out. 2020.

A interdisciplinaridade sempre foi uma perspectiva contemplada pelas ações do OVE desde seus primeiros trabalhos³ mas, a partir de nosso último livro, publicado em 2017, temos feito o esforço de ampliar nosso campo de visão e ação, para incluir uma interlocução com saberes e práticas oriundas de campos não convencionais de conhecimento. Entretanto, são ainda tímidas nossas “conversas” com saberes heteróclitos, com vozes ancoradas em contextos não acadêmicos, experienciais. Esse conhecimento foi desprezado pelo empreendimento moderno, iluminista, cercado por esse fio que se tornou hegemônico e traçou uma linha entre o que é e não é ciência. Os saberes dos subordinados e a experiência dos excluídos ficaram à deriva, sendo apenas alvo de estudos “folclóricos”, expressão inventada pelo saber dominante para caracterizar a cosmologia e as expressões culturais de povos e comunidades subalternizadas pelo colonialismo.

Essa compreensão nos levou à terceira trilha que conduz ao livro aqui apresentado: o projeto de pesquisa “Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras”⁴. Durante três anos, enviamos para a Universidade de Coimbra, especificamente para o Centro de Estudos Sociais (CES), estudantes, prioritariamente negros e pobres, de doutorado em Psicologia e dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA para estágios sanduíche⁵. Cada um desses estudantes levou para o exterior um plano de trabalho que privilegiava um objetivo específico do projeto principal. O contato com o CES foi extremamente enriquecedor para todo(a)s nós, coordenadoras brasileiras e estudantes. Desse contágio, muitos novos interesses, tanto teóricos quanto metodológicos, vieram se incorporar à nossa agenda de pesquisa e de produção científica, formalizando uma espécie

3 Para compreender melhor nossa trajetória consultar o texto SANTOS, Georgina; SAMPAIO, Sônia. A démarche interdisciplinar do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil. In: PHILIPPI Jr.; FERNANDES, Valdir (org.). *Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa*. Barueri: Manole, 2015. p. 699-714.

4 Projeto apresentado ao Edital SECADI/CAPES Nº. 02/2014.

5 A orientadora estrangeira de todo(a)s estudantes enviados para esse estágio foi a Dra. Maria Paula Menezes (CES-Coimbra)

de trilogia temática que deve amparar nosso desenvolvimento futuro: a formação interdisciplinar, a experiência de estudantes ao longo de sua vida cotidiana em nossas instituições públicas de ensino superior e a necessária interlocução com saberes de outra ordem que humanizam e enriquecem a pesquisa e todas as atividades acadêmicas a que nos dedicamos. Trata-se de evitar fazer pesquisas sobre pessoas ou *transmitir* saberes reafirmando o lugar passivo dos sujeitos ao longo da produção de conhecimento e do seu percurso formativo. Nessa proposta, o conceito de *justiça cognitiva* nos parece de extrema utilidade por sua potência em aprofundar a discussão *sobre* as ações afirmativas que não se esgotam nas discussões sobre permanência de viés econômico. Aumentar as chances de acesso ao ensino superior para segmentos excluídos é apenas um passo inicial que precisa ser seguido por uma pedagogia que recupere seu direito à palavra e que admita, no interior da sala de aula, o espaço necessário para que suas narrativas ganhem força e expressão e, sobretudo, dialoguem com outros saberes disponíveis. Defender as políticas de ação afirmativa é fazer com que sejam acompanhadas por ações compatíveis com sua importância e que trabalhem contra o convencimento de que existem pessoas inferiores, de que a condição de pobreza é natural e que o seu destino de desamparo é inevitável.

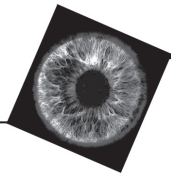
No ano de 2022, a Lei das Cotas completa dez anos. Não podemos esquecer que esse tema que dividiu, e ainda divide os brasileiros, estará na ordem do dia nesse ano em que deve ser avaliado e, também no qual ocorrerão eleições presidenciais. Nós, que defendemos as ações afirmativas, precisamos nos preparar para oferecer à sociedade brasileira nossos pontos de vista considerando os resultados que foram obtidos e as eventuais correções que podem aperfeiçoar essa lei tão fundamental no combate às injustiças e desigualdades sociais.

Na apresentação do nosso último livro, referimo-nos ao momento político grave que estávamos vivendo sem ter noção ainda do que iríamos enfrentar. Eleita como inimigo público número um de um governo obscurantista, voraz e violento, comandado pelas forças destrutivas do capital financeiro transnacional, a comunidade universitária se

movimenta para encontrar caminhos para reagir, embora seja forçoso reconhecer a dificuldade que temos de agir em meio a essa nova idade média. Mas se ações políticas eficientes contra essa ordem dependem de uma tomada de posição conjunta com outros segmentos sociais, podemos continuar fazendo o que sabemos: a pequena política do cotidiano que se materializa em práticas inovadoras na sala de aula, na atitude crítica frente aos nossos modos de produzir ciência, na ousadia em procurar novas sendas para o trabalho acadêmico e no convite à interlocução com outros modos de conhecimento. É essa a nossa aposta.

Salvador, outono de 2020

DESAFIOS AMBIENTAIS A SUL
o *Ubuntu* como ética de ligação entre
a comunidade e a natureza



MARIA PAULA MENESES

INTRODUÇÃO: O COLONIALISMO COMO VIOLÊNCIA
EPISTÊMICA E ONTOLÓGICA¹

O recente relatório do Fórum Económico Mundial identifica os principais riscos que ameaçam o mundo contemporâneo. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2020) Dentre os cinco elementos críticos,² um dos enfoques centra-se na avaliação detalhada dos impactos das mudanças climáticas sobre os espaços urbanos do mundo. Sem admitir explicitamente o efeito do crescimento capitalista na destruição do planeta, este relatório destaca, entre os principais impactos, o aumento dos eventos

1 Nota das organizadoras: por ser a autora moçambicana de origem, vamos guardar, na revisão desse texto o seu formato original, inclusive a acentuação, uso de expressões e palavras por ela utilizadas.

2 Riscos económicos, ambientais, sociais, geopolíticos e tecnológicos.

climatéricos extremos, desastres naturais em repetição, perda de biodiversidade, e os desastres ambientais com mão humana: “os últimos cinco anos parecem ser os mais quentes até agora registrados; os desastres naturais estão a tornar-se mais intensos e frequentes, e o ano passado [2019] testemunhou condições climáticas sem precedentes em todo o mundo”. (WEF, 2020, tradução nossa) É neste contexto de desastres que o relatório destaca algumas das implicações, para a humanidade, derivadas da perda de biodiversidade, incluindo o colapso de sistemas alimentares e de saúde, a rutura de cadeias inteiras de suprimentos etc. (WEF, 2020, p. 6-7) Esses riscos globais são-no na medida em que afetam as atividades económicas e danificam infraestruturas, atingindo, sobretudo, as largas franjas de populações vulneráveis (HINDLIAN et al., 2019, p. 12), do que são exemplo os ciclones Idai e Kenneth, que atingiram Moçambique no início de 2019, ou ainda o ciclone Eloise em 2021. Esses eventos climatéricos extremos mostram a magnitude dos desastres ambientais que se avizinham, quer pelo número de mortos, quer pelo rasto de destruição deixado pela sua força devastadora. Porém, a narrativa sobre as alterações climáticas insiste, a nível da “comunidade internacional”, na tradução desse evento enquanto desastre, homogeneizando e ocultando os efeitos de longo prazo da ação conjugada do capitalismo e do colonialismo.

As alterações suscitadas pela relação colonial-capitalista transformaram a natureza, gerando novas paisagens, novas ecologias e novas relações entre o social e o natural. (CROSBY, 2004)³ Para legitimar essas intervenções, o sistema capitalista procura, a partir da racionalidade científica, explicar os desastres ambientais e mitigar os seus impactos. (ADAMS, 2003) A conservação tornou-se, rapidamente, uma preocupação global, objeto de estudos e investimentos significativos por parte de múltiplos Estados, assim como de uma onda crescente de movimentos ambientalistas. Nesse processo, os saberes e as experiências locais, comunitárias são, frequentemente, relegadas para posições periféricas

3 É nesse contexto que se assiste à privatização da natureza, pela privatização da terra, bosques, água, animais, florestas, que se transformam em mercadorias, sem qualquer outro valor ou importância para além do valor de mercado.

ou mesmo esquecidas, privilegiando-se as estratégias de proteção ambiental assentes no saber científico, produto do Norte global. (SANTOS, 2018a) Como destaca José Manuel Mendes (2019), essa posição dominante sobre os riscos ambientais insere-se no conjunto das estratégias hegemónicas e performativas de produção de um mundo inseguro, que consentem a (re)produção de um outro exótico, perigoso e distante, com conhecimentos limitados, que deve ser “assimilado” pela moderna racionalidade científica.

A afirmação da aparente universalidade do moderno conhecimento científico, apoiado na dicotomia explícita natural-social está na base de muitas dessas políticas ambientais; porém, muitas são as culturas no mundo que não reconhecem essa dicotomia. A rutura profunda entre o natural e o social acontece com o desenvolver do ideal emancipatório iluminista (fonte de inspiração de parte importante dos movimentos ambientalistas), ideal que está intimamente associado à ideia de controlo e uso da natureza-objeto pelos sujeitos humanos. (DWIVEDI, 2001, p. 12-14) É esse modelo que o projeto colonial-capitalista moderno, de matriz eurocêntrica, vai procurar expandir e impor como modelo dominante de relação natureza-sociedade.⁴

Convém destacar que, apesar da diversidade de projetos coloniais modernos, estes partilham uma estratégia política comum: o uso da ciência moderna para a criação de um modelo de desenvolvimento específico a ser exportado para os “espaços do império”. Porém, qualquer tentativa de legitimação hegemónica, independentemente da sua origem, ao privilegiar uma análise monocultural da diversidade do mundo, reproduz uma lógica exclusivista, como é o caso do projeto racional eurocêntrico. Para o moderno colonialismo, a alteridade expressou e expressa ainda um espaço/tempo anterior, onde circula(va)m saberes considerados “inferiores”, com alcance local. (MENESES, 2018) Esse foi o contraponto que legitimou a imposição violenta da estruturação hierárquica que está na base da relação de poder-saber do moderno

4 É nesse contexto que se assiste à privatização da natureza, pela privatização da terra, bosques, água, animais, florestas, que se transformam em mercadorias, sem qualquer outro valor ou importância para além do valor de mercado.

pensamento científico. Como Boaventura de Sousa Santos sublinha (2007, p. 45-47), essa relação opera através da permanente imposição de um pensamento abissal que divide o mundo em duas partes: o mundo moderno eurocêntrico, de um lado, e os “outros” espaços, coloniais, da tradição, dos primitivos, do “outro” lado da linha. Essas linhas constituem muito mais que marcadores cartográficos; sinalizam a tentativa de imposição de uma concepção monocultural do mundo. Para tal, promoveu-se ativamente o surgimento de uma epistemologia fundamentada no excepcionalismo do mundo moderno. Essa opção, que irá impor-se, de forma gradual, sobretudo a partir dos séculos XVII-XVIII (STANZIANI, 2018, p. 46-48) instilará uma separação entre o “velho mundo” – a Europa, supostamente civilizada – e o mundo não civilizado, justificando a necessidade de uma colonização racional “científica”. (MENESES, 2010; 2016) Em consequência, a noção europeia de cidadania emerge na Europa imperial conjugada com os direitos individuais de um grupo limitado de pessoas que acediam então ao mundo dos contratos sociais, relegando ao “estado da natureza” os “outros” que se encontravam do outro lado da linha abissal, no mundo das colónias. Estes passam a ser apresentados como sub-humanos, com pouco ou nenhum conhecimento valioso. Esse processo, ao gerar o eurocentrismo, converteu a simultaneidade da existência desses mundos em não-contemporaneidade, dando origem ao que Boaventura de Sousa Santos (2018a) descreve como a cartografia abissal do mundo moderno. O eurocentrismo apoia-se num imenso corpo de conhecimento hegemónico: as Epistemologias do Norte. Insistindo no mito da “Europa” como centro do saber (MBEMBE, 2014, p. 128), as Epistemologias do Norte procuram impor-se ao nível das categorias fundamentais, gerando um desconhecimento abissal arrogante sobre o lado colonizado. É assim que se perpetua o não reconhecimento dos seres e dos saberes que (re)existem nos territórios submetidos à opressão e exploração colonial, o Sul global. (SANTOS, 2018a)⁵

5 O Sul é, ele próprio, um produto da relação colonial-capitalista e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, o Sul que reproduz a relação colonial-capitalista. (SANTOS, 2006, p. 33) É por isso que o

Em termos ambientais, o pensamento abissal afirma-se pela distinção entre a “história científica” europeia, assente na erudição e na filologia, e a história mitológica extraeuropeia, dos territórios sob colonização, habitados por selvagens que precisavam ser civilizados, retirados do estado de natureza. (ADAMS, 2003; KAYIRA, 2015; MENESES, 2004) Esses procedimentos, violentos, de intervenção política e epistemológica, resultaram na suspensão do crescimento orgânico das instituições e dos saberes dos colonizados. Por isso, os movimentos que integram movimentos ambientalistas, no Sul global, lutam quer por ver o seu saber e experiência reconhecidos, quer pela preservação dos seus territórios. Essa distinção entre o Sul e o Norte global é fundamental.

Como estrutura conceptual geradora de políticas de violência, o colonialismo encerra em si uma feroz força opressiva, que nega a diversidade ontológica e epistemológica do mundo. (CÉSAIRE, 1955, p. 12) Essa recusa em reconhecer a humanidade plena do outro continua uma realidade nos nossos dias, sinal que o colonialismo, como relação epistémica, permanece uma presença política incontornável. Embora a maioria dos países africanos tenha conquistado a independência nas décadas de 1960-1970, os impactos do colonialismo subsistem sob várias formas. Os sistemas educativos (sobretudo formais), incluindo a educação e percepção do ambiente, em tempos de profunda crise do Antropoceno,⁶ em muitos países da África austral, reproduzem ainda referências exógenas, marginalizando as formas indígenas, locais, de conhecer e ser. É assim que se sente o pesado legado da colonização, explícito através de atos de genocídio e epistemicídio (SANTOS, 1998), linguicídio (THIONG’O, 1993) e injustiça epistémica (FRICKER, 2007) no quotidiano. Outro dos legados dessa relação epistemicamente perversa é a insistente tentativa de menorizar as epistemologias dos colonizados, localizando-as num espaço-tempo anterior à civilização. (MENESES, 2018)

Sul global, longe de ser uma referência geográfica, espelha, simultaneamente, projetos utópicos, ontológicos, políticos e epistemológicos.

6 Durante a década passada, o termo tornou-se um mega-conceito que atravessa o espectro das humanidades, artes, ciências naturais e sociais.

Um exemplo concreto dessa herança está associado à “obrigação” do uso de línguas coloniais na educação (com as línguas indígenas a serem relegadas para uso local, substituídas pelas línguas dos colonizadores); outros exemplos advêm da expropriação de fragmentos de saberes dos mundos indígenas, os quais são extraídos e apropriados pelas epistemologias do Norte para construir a riqueza dos colonizadores. (TUCK; YANG, 2012, p. 4) A ocupação dos territórios, a transformação dos seus povos em estrangeiros na sua própria terra é um dos exemplos que ilustra a íntima relação entre o capitalismo e o colonialismo racial, uma relação repleta de violência: “Eles [colonos] chegaram, Eles viram, Eles nomearam e Eles impuseram-se”. (SMITH, 1999, p. 80)

A subjugação dos africanos (e a transformação da sua relação com a natureza numa relação de alcance “local”) pelas modernas potências colonizadoras, actuou através de numa racionalidade marcadamente antropocêntrica, com origem na dicotomia sociedade-natureza. Dessa posição epistémica, não só a sociedade e a natureza são concebidas como entidades separadas, como contestam radicalmente as cosmologias africanas, para quem a humanidade, a natureza e o mundo dos espíritos ancestrais formam uma unidade. Pelo antropocentrismo, ao afirmar-se a prioridade e centralidade do social na ordem do mundo, procurou-se dominar a natureza (STEINER, 2005), silenciando-se outros saberes, outras cosmologias.

Como vários autores têm destacado, o sentido individual do ser humano e a dicotomia sociedade-natureza são princípios filosóficos que surgem na região austral do continente africano associados à moderna penetração colonial-capitalista. (CHIBVONGODZE, 2016; RAMOSE, 1999) Num desafio a essa posição é avançada a proposta do *ubuntu*, com a demanda de uma formação intersubjetiva criativa, na qual a alteridade se torna um espelho (mas apenas um espelho) da subjetividade de cada um(a), numa relação íntima entre o social, o natural e o espiritual (MUSEKA; MADONDO, 2012). Ou seja, uma pessoa existe através dos outros, através do reconhecimento de “si”, parte de um meio social e natural mais amplo, na sua singularidade e diferença.

(EZE, 2010, p. 190-191) Enquanto a filosofia africana do *ubuntu* afirma a relação íntima e tendencialmente coletiva entre a humanidade e a natureza, a ideologia política colonial assentou na defesa do argumento de que para as sociedades colonizadas se modernizarem e “civilizarem” era fundamental a rutura da interligação entre a humanidade e a natureza. Fruto dessa rutura emergia o ser civilizado – o cidadão, pronto a dominar a natureza.

Desafiando a filosofia política colonial-capitalista, a participação nos processos emancipadores do Sul tem-se revelado instrumental na denuncia das situações de silenciamento epistémico e ontológico. A participação de outros seres com outros saberes possibilita a legitimação das experiências desenvolvidas nas lutas por uma justiça global, social, económica e epistemicamente mais igualitária, onde a ação cultural, para a liberdade, é uma ação coletiva. Essa opção assenta no reconhecimento da douda ignorância (SANTOS, 2008) que nos impele a reconhecer os limites do nosso conhecimento e a (re)aprender em permanência, a partir das lutas e experiências vividas. Esse reconhecimento espelha o facto de o (re)aprender operar em múltiplos contextos, através de redes e estruturas sociais que garantem a manutenção e transmissão de saberes entre gerações, grupos, seres e línguas. Sendo assim, que saberes deverão estar presentes num processo educativo emancipador, quando a vida de inúmeros povos e comunidades do Sul global está em risco?

Este capítulo, que se inicia com a apresentação do quadro teórico sobre a persistência das relações coloniais nos nossos tempos, tem o seu enfoque numa análise crítica do presente em torno a dois eixos. Por um lado, a persistência do legado colonial em parte das abordagens ambientalistas, que resultou na decadência e na destruição de outras ecologias pelos projetos políticos coloniais. Por outro lado, procura, a partir de alguns exemplos situados, valorizar a diversidade e a especificidade de outros saberes que geram sustentabilidade ambiental, tendo como enfoque a realidade da África austral. Esses saberes, situados, são uteis e legítimos quando avaliados em função das suas capacidades

para a realização de determinadas tarefas em contextos sociais situados. (SANTOS, MENESES; NUNES, 2005).

Da África austral à Nova Zelândia, passando por contextos americanos, são várias as conexões e solidariedades conjugadas; a análise crítica das tensões e práxis sobre as quais a questão do direito à autodeterminação é informada, representa um importante momento de consolidação da luta, símbolo de um projeto global de pensar o mundo em diálogo, tendencialmente horizontal, a partir de saberes situados (TABAR; DESAI, 2017). Essas interconexões são fundamentais para nossa compreensão das ecologias de saberes, e para o desenvolvimento de traduções interculturais a partir de uma praxis de descolonização.

AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E AS POLÍTICAS DE SER, DE SABER E DE PODER

O presente em que vivemos é cruzado por múltiplas crises, às quais os discursos sobre o desenvolvimento, a globalização e a sustentabilidade não conseguem dar resposta. Essa realidade é desafiada por várias perguntas feitas desde o Sul global, esse Sul ontológico, político e epistemológico que procura afirmar alternativas credíveis à injustiça cognitiva experimentadas no quotidiano (MENESES, 2009), incluindo as injustiças fruto dos crescentes sinais de crises climáticas. Na senda do recente alerta da OXFAM (2019), que fazer perante o incremento das diferenças económicas entre países, processo que vai de par com a crise ambiental e uma crescente diminuição de direitos políticos, económicos e sociais? Podem a solidariedade e o diálogo intercultural indicar pistas sobre saberes que, ancorados nas realidades de comunidades e grupos, contribuam para, a várias escalas, garantir um futuro sustentável?

Como já mencionado, no seu conjunto, a proposta epistemológica que está na base das Epistemologias do Norte, para além de um modelo económico e político, integra ainda um paradigma civilizacional, de matriz eurocêntrica, servido por um imenso corpo de conhecimento

hegemónico baseado na negação dos seres e saberes experimentados pelo Sul global. Num desafio a essa tentativa de impor uma leitura única, monocultural do mundo, as Epistemologias do Sul procuram ocupar a epistemologia a partir de múltiplas referências interpretativas. Como proposta conceptual, as Epistemologias do Sul espelham a necessidade de ultrapassar o peso das representações sobre um Sul muito diverso, abrindo espaço para diálogos tendencialmente horizontais, envolvendo distintas experiências e saberes. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos,

As Epistemologias do Sul referem-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência [e luta] dos grupos sociais que têm experimentado injustiças, opressões e destruições sistemáticas praticadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado. O vasto e diversificado campo de tais experiências é designado por ‘Sul anti-imperial’ [...], composto por muitos seus epistemológicos que têm em comum o fato de todos eles serem conhecidos nas lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. [...] O objetivo das Epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo por si mesmo nos seus termos, pois somente assim serão capazes de mudá-lo de acordo com suas próprias aspirações. (2018b, p. 306-307, tradução nossa)

As Epistemologias do Sul, enquanto ações multi-locais, procuram identificar e validar os conhecimentos produzidos nas lutas contra o capitalismo e o colonialismo, conhecimentos gerados e experimentados pelos grupos e classes sociais que mais sofreram com as injustiças causadas por essa dominação. Nas lutas contra a opressão e a dominação, diferentes culturas emergem como importantes vetores de resistência e produção de conhecimentos. A ciência moderna é, também, parte das Epistemologias do Sul, na medida em que consegue estabelecer diálogos, de forma tendencialmente horizontal, com outros conhecimentos, socialmente legítimos, promovendo uma ecologia de saberes. Mas, tal como os outros saberes, não detém o estatuto de único saber válido. Tsianina Lomawaima (2015, p. 365), por exem-

plo, sublinha a importância das narrativas experienciais, contextuais, que constituem espaços de reflexão epistémica e empírica através das quais as relações com e entre as pessoas e a natureza devem ser compreendidas. Como a autora destaca, esses saberes são fundamentais para a autoeducação indígena ou educação local, realidade que opõe ao lugar de privilégio do complexo de ensino presentes na maioria das sociedades pós-industriais.

Em muitos dos países que se tornam independentes após um violento domínio colonial, um dos principais dilemas enfrentado pelos seus governos tem a ver com a construção de políticas nacionais. Aqui, a nação imaginada, legatária ainda das fronteiras e de vários projetos políticos coloniais, é definida a partir de um “nós” vago, mas necessariamente coletivo, como é o caso de Moçambique, onde a língua portuguesa se transformou numa língua oficial, garante da unidade. Essa realidade encontra equivalentes em grande parte do continente africano onde as línguas herdadas das potências colonizadoras continuam a manter uma grande preponderância na construção e funcionamento dos países, o que dá continuidade a uma certa visão homogênea herdada da época colonial. Mas as línguas de origem europeia não permaneceram imutáveis. Para Gregório Firmino (2008, p. 117), essas línguas adquiriram novos significados simbólicos e aspetos estruturais, elevando-se ao estatuto de variantes linguísticas com valor próprio, “e não apenas como meras distorções folclóricas das línguas europeias”. Porque a língua portuguesa se mantém uma língua segunda para a maioria dos moçambicanos, o país foi obrigado a repensar o papel das línguas indígenas/nacionais, pois uma parcela importante da sociedade – que inclui lideranças locais, educadores, políticos etc. – reivindicou desde cedo os direitos linguísticos das línguas e culturas que haviam sobrevivido à violência colonial. Membros dessas comunidades sociolinguísticas e epistémicas mobilizaram-se para influenciar as políticas linguísticas no país, embora os resultados dessa atuação ainda estejam longe de ter um impacto profundo na transformação epistemológica e educativa. Na realidade, as línguas e culturas coexistem e metamorfoseiam-se

em contacto e sob influências de outras línguas e culturas africanas e mesmo exógenas ao continente. Essas línguas e os saberes que transmitem, ancorados na experiência de vida e luta dos povos e comunidades, não são estáticas; pelo contrário, a sua diversidade e especificidade, nas zonas de contacto, suscita a necessidade de traduções entre saberes e práticas, para realizar uma tarefa fundamental: sobreviver e (re)existir, a partir também das suas raízes. (JOPELA et al., 2012)

Esse desafio está no cerne da proposta da ecologia de saberes feita por Boaventura de Sousa Santos (2007; 2014), que sustenta que qualquer tipo de conhecimento é incompleto, e que a criação da consciência dessa incompletude recíproca (em lugar de completitude) ocorre através de uma escuta profunda de outros saberes. Em suma, o reconhecer de múltiplas ontologias, epistemologias e projetos pedagógicos, constitui a condição prévia para alcançar justiça cognitiva na defesa do planeta enquanto projeto emancipador, opção que tem muitos proseguidores.

Os povos indígenas em todo o mundo têm vivido nos seus contextos naturais, adquirindo e desenvolvendo relações sustentáveis com o meio ambiente e transmitindo este conhecimento às gerações seguintes, através de sua língua, cultura e herança. Este conhecimento adquirido incorpora uma grande riqueza de ciências, filosofia, literatura oral, arte e habilidades práticas que têm ajudado a sustentar os povos indígenas e suas terras ao longo de milénios. (BATTISTE, 2008, p. 497)

Reclamar outras formas de sentir e pensar a relação com a natureza e com a humanidade, reconstituindo o território do ponto de vista ontológico é um objetivo central às Epistemologias do Sul. (SANTOS, 2017, p. 244) Refletindo sobre a ligação entre as lutas locais e globais, Santos, Meneses e Nunes (2005) sublinham que todo o saber é, simultaneamente local e global, acentuado, a partir de vários estudos de caso, como as práticas sociais das lutas ambientais raramente assentarem apenas numa forma de conhecimento. Frequentemente, os atores a nível local, regional e global desempenham papéis fundamentais através

do fornecimento de informações, de recursos, criação e ampliação de redes e na legitimação das lutas. E esses cruzamentos acontecem igualmente com outras lutas, como pelos direitos das mulheres, de grupos minoritários, contra a discriminações etnorraciais, entre outras, consentindo uma rede ativa de intercâmbio entre grupos ambientalistas e aqueles comprometidos com direitos humanos, com direitos das comunidades camponesas, indígenas etc. Estabelecer e explorar essas conexões permite observar não só como diferentes questões são articuladas a diferentes níveis nas políticas e práticas de cada movimento, mas também como discursos universalizantes sobre epistemologia, direito e ambiente colidem com frequência. E aqui importa (re)conhecer formas de ultrapassar os impactos resultantes da colisão de interesses divergentes entre movimentos e lutas pelas (re)existência. Fundamental, pois, é a promoção de interconhecimento, a partir da tradução intercultural ancorada nas práticas e objetivos dos movimentos envolvidos nessas lutas. Essa tradução, a partir de uma reflexividade assente nas práticas sociais, vai germinando uma consciência profunda, nos vários contextos específicos de luta pela (re)existência. O argumento central é o da urgência de uma abordagem mais inclusiva às lutas pelo ambiente, pela vida, pela terra, água e florestas no Sul global que reconheça múltiplas subjetividades, agências e práticas. A articulação local-global enquanto articulação de poder e saber sugere uma exigência de renovação democrática profunda em diferentes níveis de busca por um outro sentido de ser e de saber, ou seja, um desafio ontológico e epistemológico responsável.

Quer através de um vibrante ativismo, quer de trabalhos acadêmicos, os movimentos que reivindicam a inclusão de outros saberes, transmitidos através de outras línguas, não-coloniais, têm vindo, nas últimas décadas, a acrescentar um novo espaço de debate que atravessa diversas áreas, da história à filosofia, do direito a várias áreas da ciência, como a medicina, a biologia etc.: uma pedagogia descolonizadora das mentes. Ao longo dessa caminhada os desafios encontrados foram e continuam a ser vários, exemplo da complexidade envolvida

nos saberes gerados pelas lutas sociais e a dificuldade em traduzi-los no ampliar da diversidade de saberes, evitando cair nos reducionismos e representações ambíguas. Como essa caminhada aponta, a partir de saberes geograficamente enraizados e historicamente situados, vai-se procurando, por um lado, resgatar subjetividades silenciadas, rompendo com formas eurocêntricas de conhecimento. (SMITH, 2004, p. 87) Por outro lado, (re)aprendem-se, renovam-se e (re)constroem-se os princípios subjacentes a cada cosmovisão, comunidade, língua, forma de comunicação, objetivo de uma outra proposta pedagógica, plural e dialógica, geradora de um sentido profundo de dignidade humana. (SANTOS, 2018a)

DESAFIANDO A FRATURA ABISSAL ENTRE O HUMANO E O NATURAL: OS SABERES LOCAIS E AS OUTRAS PERSPETIVAS EPISTEMOLÓGICAS

O mundo contemporâneo enfrenta uma crise ambiental sem precedentes, que muitos designam por crise do Antropoceno. Décadas de crises financeiras endêmicas, de salários reais estagnados e de direitos sociais subtraídos, de sobre-exploração das pessoas e recursos do Sul global, produziram uma desigualdade planetária de tal ordem que, de acordo com o relatório da OXFAM de 2017,⁷ oito homens, que retratam o Norte global, detêm a mesma riqueza que a metade mais pobre da população mundial. Os alertas múltiplos indicam a forte probabilidade do sistema socioeconómico em que vivemos acelere, como já referido, os perversos e irreversíveis efeitos de mudança climática global. (RAFTERY et al., 2017, p. 637) Muitos desses sinais não são novos, mas a forma como eles se articulam entre si gera níveis dramáticos de vulnerabilidade social, produzindo turbulência institucional e dramatizando as exigências políticas, nas quais se incluem o retorno de movimentos racistas, fascistas e de outra extrema direita. As atividades desses mo-

7 OXFAM (International). *Just 8 men own same wealth as half the world*. 17 jan. 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org/en/pressroom/pressreleases/2017-01-16/just-8-men-own-same-wealth-half-world>. Acesso em: ago. 2018.

vimentos têm sido crescentemente acompanhadas de violência física e simbólica, patente nos repetidos ataques raciais, xenófobos e sexistas, dando razão a Franz Fanon que define a política colonial-capitalista como “a violência em estado bruto”. (1961, p. 47) Por exemplo, a violência colonial-capitalista tem levado à expulsão de camponeses e de povos indígenas das suas terras para abrir caminho aos megaprojetos mineiros e agroindustriais e à especulação imobiliária, como mostram inúmeras denúncias pelos povos e comunidades do Sul global. Esses povos e comunidades, que não cabem na estreita margem do um por cento que detém a riqueza do mundo, constituem a enorme massa dos “danados da terra”, recorrendo à expressão de Franz Fanon (1961). Habitando em zonas de sacrifício, zonas de não-ser, assistem à conversão das suas comunidades, dos seus rios, lagos e florestas em infernos tóxicos de degradação ambiental. Em oposição a essa proposta de violência destrutiva, um pouco por todo o Sul global, acentuam-se as propostas que defendem outras formas de ser e estar no mundo, de (re)educar o mundo.

As Epistemologias do Sul e suas manifestações, incluindo os saberes ecológicos tradicionais, os saberes indígenas, dos camponeses e outras formas de conhecimento ecológico, têm servido às populações locais ao longo de gerações, facilitando as interações entre humanos e natureza de forma ponderada. (SIMPSON, 2014)⁸ Todavia, à escala global, a sua contribuição para uma mudança civilizacional não é reconhecida, frequentemente resultando em atos de extrativismo epistémico (GROSFUGUEL, 2016). Mais grave ainda, a natureza e os animais são tratados pelas políticas ambientais modernas normalmente como não detendo agência, dependendo da intervenção e controle humano para a sua manutenção. (PLUMWOOD, 2003; STEINER, 2005) Como aprender do Sul? Como ultrapassar as exclusões abissais que marcam ainda a luta pelo ambiente? Que conceções ambientais, a Sul, podem contribuir para salvar o nosso planeta, a vida? O *ubuntu*,

8 Para muitas das comunidades camponesas e indígenas do mundo, o equilíbrio nessas interações é interpretado como sustentabilidade ambiental.

enquanto proposta filosófica e ética, aponta algumas possibilidades, como discutirei de seguida.

Os saberes de comunidades camponesas, indígenas, entre outros têm-se revelado fundamentais para recuperar e assegurar a sobrevivência do mundo. Tais saberes apoiam-se em pedagogias coletivas, como é exemplo a proposta filosófica do *ubuntu*, defendida por vários filósofos africanos. Assumindo o movimento e a relação de reciprocidade como a categoria ontológica e epistemológica fundamental, a existência é entendida como “ser-sendo”. Essa proposta assenta numa flexibilidade orientada para o equilíbrio e para a harmonia no relacionamento entre seres humanos, e entre os últimos e o mais abrangente ser-sendo ou natureza. (RAMOSE, 2002, p. 326)

No contexto da África austral, os animais e as plantas ocupam um lugar central na concepção de humanidade. Aqui, os animais servem de espelho na construção do referencial identitário humano, sendo interpretados como partilhando, simultaneamente, traços semelhantes e distintos dos humanos. (ROBERTS, 1995, p. 176) A chegada do moderno colonialismo sustentou o silenciamento e apagamento dessa posição epistémica, insistindo numa leitura incorreta dessa concepção, insistindo que as cosmovisões presentes animalizam o ser humano (MENESES, 2019). As desvalorizações das cosmologias e dos saberes ambientais africanos foram o passo essencial à imposição da proposta racionalista antropocêntrica. Para romper a ligação íntima das comunidades com o ambiente, foram introduzidas várias medidas políticas. A criação de parques naturais e a vedação de habitat naturais sinalizou o advento da mercantilização da vida selvagem e a restrição do acesso direto dos caçadores africanos aos animais selvagens. A introdução de reservas de caça como um método de manter humanos e natureza separados também afetou a maneira como os caçadores passaram a ser representados no espaço ecológico que usavam. E a repetida expropriação de terras dos camponeses africanos tem contribuído para aprofundar a mercantilização da natureza. Sem terra ou animais para se sustentarem, os camponeses veem-se obrigados a migrar para centros urbanos e

procurar empregos assalariados. A continua desconexão dos africanos da terra e do ambiente em geral, particularmente em contextos de crescente urbanização, ameaça a perda da interligação, do conhecimento e do respeito que nutrem pela natureza, num processo que tem vindo a aprofundar a linha abissal que separa o social do natural. E essa estratégia da administração ambiental, de matriz colonial, continua presente em vários contextos regionais, legitimando as políticas de uso da terra, de gestão ambiental e cultural. Para Danford Chibvongodze (2016, p. 163, tradução nossa),

a falta de interesse pela ética ambiental afrocêntrica tem tido efeitos profundos na forma em como os seus portadores são valorizados. Figuras importantes aos métodos tradicionais de conservação, como os ‘fazedores de chuva’, os ‘herbalistas’, os ‘curandeiros tradicionais’, ou os ‘guardiões das florestas’ são substituídas pelos chamados especialistas, como ‘biólogos marinhos’, ‘climatologistas’, ‘botânicos’, etc. Esta profissionalização especializada dos processos de conservação separa o homem de sua humanidade o que, no contexto africano, se traduz na sua separação do ambiente natural e da vida selvagem.

Num contexto global em que a relação de saber e poder colonial-capitalista permanece dominante, a luta pela recuperação e reconhecimento das memórias de métodos pré-coloniais de conservação do ambiente é fundamental. A partir de uma análise de vários contextos africanos, John Mbiti (2007) apresentou, em vários dos seus trabalhos, a centralidade do ambiente (plantas, animais e rios) para a ontologia e identidade religiosa africana.

Uma descrição, mais detalhada, da realidade da África austral quer em textos etnográficos antigos (JUNOD, 1996), quer mais recentes (MAWERE, 2012), mostra como a conservação do ambiente se baseia, localmente, na crença espiritual de que os seres humanos e o meio são uma entidade inseparável. Por exemplo, de acordo com a cosmologia

Zulu,⁹ no início o Ser Supremo separou-se de um caniço, sendo acompanhado de humanos, animais e natureza como um todo. Como essa cosmologia explica, o Ser Supremo enviou uma mensagem à humanidade usando um camaleão, informando-a da sua condição imortal. Impaciente com a lentidão do camaleão, enviou depois um lagarto com a mensagem de que todos os humanos eram mortais. Por ser mais rápido, o lagarto chegou primeiro, e assim se explica porque somos mortais. Esse Ser Supremo, que deu origem aos homens e animais, entrelaça-se na ligação dos Zulus ao gado, um dos traços que caracterizam esse grupo. (BERGLUND, 1989)¹⁰ Num outro contexto da África austral, os Herero e os Himba consideram o gado sagrado, porque originário de uma “árvore da vida”, fonte da vida humana. É por isso que só consomem a sua carne em ocasiões especiais, tais como cerimónias religiosas em que os animais são sacrificados.¹¹ Quando caçam animais selvagens, como o kudu ou a zebra, ou conseguem carne de animais selvagens atacados por predadores, essa carne deve ser primeiro oferecida aos antepassados. (BOLLIG, 2009) Entre os Karanga, que também ocupam parte de Moçambique,¹² a terra é considerada uma dádiva especial dos antepassados. (SHOKO, 2007, p. 35) Todos os produtos da terra, sejam campos cultivados, árvores ou animais, são entendidos com fruto dos espíritos que são os verdadeiros donos da terra. E os principais produtos alimentares como o milho, amendoim, mandioca, etc vistos como uma oferta dos antepassados.

No caso do Zimbabwe e de Moçambique, o milho e o fruto *ukanyi* (*Sclerocaria birrea*) são essenciais para a preparação de tipos de cerveja

9 Grupo étnico importante no contexto sul-africano, para quem a agricultura e o gado são elementos estruturantes das suas relações socioeconómicas.

10 Essa interpretação encontra-se também entre, por exemplo, os Tsonga do sul de Moçambique, que formaram parte, no passado, do grande grupo Zulu. Veja-se, por exemplo, JUNOD (1996, p. 295): “Os primeiros seres humanos saíram do *lihlanga*, caniço, como alguns dizem, ou *nhlanga*, dos pântanos de caniços, segundo outros.”

11 Os Herero e os Himba são pastores que vivem com seus animais, seja gado bovino ou caprino. Os Herero vivem principalmente na Namíbia; já os Himba vivem principalmente no noroeste da Namíbia e no sudoeste de Angola.

12 Parte do macro grupo linguístico Shona, habitantes do Zimbabwe e da zona central de Moçambique.

artesanais, usadas em festividades especiais no meio rural. Nesses territórios animais como o leão e o babuíno são vistos como representações de espíritos. O sistema de parentesco predominante na região assenta no respeito pelos animais, compreendidos como tótemes de cada comunidade/clã (*muti*). Os nomes das *minti* desempenham um papel essencial na cosmologia local. Em muitas partes da região austral do continente, o nome das comunidades deriva de identificações com plantas e, sobretudo, animais. Nesse contexto, os animais – quer selvagens, quer domesticados – servem como emblemas da humanidade (GALATY, 2014, p. 43), reforçando genealogias e os sentidos de pertença. A partilha de designações estimula um senso de afinidade entre humanos e os animais, pela identificação simbólica de traços comuns (pessoais e sociais). No Zimbabwe, Tabona Shoko mostra como a permutação entre humanos e animais acontece. No exemplo da possessão do *Shavi regudo* (o espírito de um babuíno), a pessoa possuída assume o comportamento do animal, comendo milho cru e revirando pedras, presumivelmente em busca de escorpiões. (SHOKO, 2007, p. 40) Algumas pessoas associam também o *Shavi regudo* ao roubo de colheitas nos campos. De acordo com Shoko, os Karanga respeitam o babuíno como ser análogo aos humanos, concebendo-o como animal sagrado que merece o respeito e a proteção dados aos humanos.

O trabalho realizado a sul de Maputo, entre os Tsonga,¹³ mostrou, a exemplo de outros grupos étnicos, que fazer mal ou destruir um animal é percebido como tendo potencialmente um efeito análogo na comunidade que leva o nome do animal. Apesar de o animal ser comestível, sobre a *muti* que leva o nome recai a proibição de consumi-lo, sinal de um respeito coletivo pela conservação dessa espécie. Essa riqueza do conhecimento do ambiente é apresentada em mitos, canções, histórias e provérbios usados na região. (MENESES, 2003, p. 455) Para as comunidades rurais Tsonga, a terra é o espaço onde os espíritos, percebidos como “forças tutelares” do grupo, encontram-se, simbolizando a

13 Grupo etnolinguístico presente na região sul de Moçambique, no Zimbabwe e África do Sul.

garantia de continuidade da vida e a reconexão entre o mundo presente e o dos antepassados.¹⁴ Na região, de entre os elementos simbólicos que estruturam essa relação estão as “florestas proibidas” – “*mintimu*” –, pousio dos espíritos, local de enterro e descanso dos antepassados. A invasão desses territórios sagrados é castigada pelos espíritos guardiões.

A presença dos espíritos assegura uma interação íntima entre os humanos e o meio em que estão integrados, explicando as concepções de conservação e uso dos recursos disponíveis. A interligação entre espiritualidade de humanos e de animais, entre os vivos e os antepassados, traduz-se no *ubuntu*, em que a totalidade de um(a) africano(a) só pode ser completa quando a aliança natureza, humanidade e mundo espiritual é alcançada. (CHIBVONGODZE, 2016, p. 158) Como sublinhado, a partilha de nomes entre animais e as *minti* garante e potencia a transmissão da humanidade e personalidade humana aos animais, enquanto os animais entregam à vida a identidade africana local. (GALATY, 2014) Em resumo, o compromisso com a conservação do ambiente e preservação da vida (natural e humana) está no cerne de vários dos sistemas de conhecimentos presentes no continente africano, sendo transmitidos regra geral de forma oral, seja através de histórias, de tabus, de provérbios, nomes de clãs, etc.

Essa concepção ambiental holística, talvez menos conhecida porque acontece do outro lado da linha abissal, contrasta com o ambientalismo progressista do Norte global, que continua a assentar numa perspectiva fundamentalmente dualista (a sociedade e o ambiente). No caso de desastres ou de disputas sobre políticas ambientais, a conceptualização antropocêntrica não permite que se discuta, de forma ampla, os sentidos da ligação entre o social, o natural e o espiritual, a partir de uma ecologia de saberes e de experiências.

A proposta filosófica do *ubuntu* reflete uma concepção de humanidade em que o humano por si só não existe; outrossim, é parte in-

14 Ao combinar identidades de animais ou plantas com as designações das *minti* gera-se uma aproximação íntima entre humanos e o mundo natural, encorajando um compromisso comunitário com a conservação.

tegrante de uma prática e um saber que interrelaciona o ambiente, os humanos e os seus antepassados. Nesse sentido, o *ubuntu* não deve ser entendido como uma componente de uma agenda política, mas sim o centro de uma ação política, em que o todo é maior do que a soma das partes. Como Mogobe Ramose (1999, p. 49) explica,

Tal como o solo, a raiz, os ramos e folhas juntas como unicidade dão significado à nossa compreensão da árvore, assim é com o *ubuntu*. A fundação, o solo no qual está fixado, assim como a construção, podem ser vistos como uma continuidade maciça, além dos fragmentos da realidade. Neste sentido, a ontologia e a epistemologia africanas podem ser entendidas como dois aspetos de uma mesma realidade.

Uma interpretação literal resume a afirmação ou a negação do óbvio, se nos restringimos a uma definição biológica, individualizante, do ser humano. Mogobe Ramose insiste nesse ponto, ao considerar o *ubuntu* a capacidade para compreender o ser, ou o universo, como uma totalidade complexa, envolvendo interações de todas as entidades, a vários níveis, gerando interações contínuas. (RAMOSE, 1999, p. 155) A relação entre o social e o natural é parte dessa totalidade, em que o *ubuntu* espelha o conflito permanente “para atacar e depois manter o balanço entre os seres humanos e a natureza física”. (RAMOSE, 1999, p. 155)

Num contexto em que a humanidade, à escala planetária, fruto do crescimento científico-tecnológico, tem um impacto semelhante ao de uma força geológica global (STEFFEN et al., 2011, p. 843), os exemplos acima apresentados sinalizam um crescente corpo de reflexões epistémicas e pedagógicas, de propostas legais e declarações políticas que desafiam o atual paradigma característico das Epistemologias do Norte e reconhecem direitos, dignidade à natureza. Essa nova geração de direitos humanos – um exemplo de uma sociologia das emergências (Santos, 2007) – está centrada na ideia de que seres não humanos, mas essenciais à vida dos humanos, têm direitos humanos em nome pró-

prio, com uma lógica específica e uma abrangência mais ampla que a dos seres humanos, seja de forma individual ou coletiva.

As exclusões e destruições abissais geradas pelo impacto global da economia consumista capitalista é tão significativo que, pela primeira vez na história, o desenvolvimento capitalista está a influenciar negativamente a capacidade de a natureza restaurar os seus ciclos vitais. Essa crise acontece através de alertas sobre o atingir dos limites ecológicos, para além dos quais o dano é irreversível e a vida na Terra está em risco. Alertando para essa situação, Donna Haraway (2015, p. 160) sublinha a possibilidade de o Antropoceno se tornar um evento-limite, marcado pela destruição de espaços-tempos de refúgios para a humanidade e outros seres, ou seja, uma Terra repleta de refugiados, humanos e não-humanos. Esse conceito representa a sinalização da responsabilidade humana sobre o futuro da terra, e não o seu controlo político e económico. (KRENAK, 2019)

Fundamental aqui são os saberes dos povos indígenas, dos camponeses, que em vários contextos do Sul global desde há muito trabalham para proteger as suas comunidades e culturas, procurando garantir a continuidade de seus modos de vida. Como destaca Ailton Krenak (2019, p. 49),

quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós libertamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extractivista.

Desafiando a força da racionalidade moderna, os diálogos entre as lutas pela sustentabilidade e pelo futuro da humanidade vão afastando as heranças coloniais, contribuindo para alargar sonhos, abrindo e aprofundando os processos de tradução intercultural, gerando experiências práticas libertadoras. Uma frente ampla de resistência e afirmação alternativa que procura garantir a sobrevivência digna de todos os seres (humanos e não humanos) face à destruição e violência asso-

ciadas às epistemologias do Norte, vai tomando forma, assente numa interação dialógica.

Os diferentes contextos políticos e institucionais em que operam os movimentos, propostas políticas e atores do Sul global, e as várias orientações políticas que partilham, contribuem para tornar estas práticas de lutas muito diversas. Este quadro complica-se quando as ações ambientalistas são acompanhadas, de forma transversal, por ações coletivas etnoraciais, por lutas feministas, por desafios de autonomia, pelo direito à terra, ao trabalho, entre muitas outras reivindicações. As ações ambientalistas coletivas sinalizam conflitos e crises que afetam várias facetas da vida, incluindo elementos materiais e espirituais. Essas ações podem ser definidas como ações políticas públicas de protesto, resistência e reconstrução, sinalizando a busca de soluções para sustentar as alterações climáticas e a degradação e destruição ambiental. Recursos ambientais como a terra, a água, os animais selvagens e as florestas constituem a base material da produção e reprodução de grande parte do Sul global.¹⁵

Os intensos impactos da crise ambiental exigem uma reflexão profunda sobre as lutas culturais, ecológicas e epistemológicas e os saberes emergentes que lhe estão associados, e que se vêm estruturando em torno à defesa de um outro projeto civilizacional. Arturo Escobar (2016) defende que importa avaliar, por um lado, as propostas de alternativas à crise ambiental, em prol da proteção da biodiversidade e da contenção das alterações climáticas globais e, por outro lado, as emergências epistemológicas e ontológicas em resposta a essa crise, que estão em fermentação no Sul global. Por exemplo, na opinião de Bruno Latour (2015), o Antropoceno pode ser uma oportunidade para denunciar a dicotomia entre natureza e humanidade, condição para ultrapassar a dicotomia fundacional da moderna racionalidade. Na mesma linha Arturo Escobar (2015) tem vindo a insistir que a atual pressão sobre os territórios a nível global reflete, de facto, um conflito ontoló-

15 As ações em defesa desses recursos, em meio à crescente invasão e degradação ambiental por parte do Norte global, traçam uma linha abissal que separa o ambientalismo do Norte do ambientalismo presente no Sul global. (DWIVEDI, 2001, p. 15)

gico – ontologias em que os humanos e os não-humanos preexistem às relações que os constituem. Nesse conflito entre ontologias, a proposta que privilegia o indivíduo e a apropriação objetificada da natureza por ele, procura destruir os mundos coletivos, onde a natureza e o humano funcionam de forma relacional.

Uma sociedade cujas bases culturais e espirituais estão fundadas numa relação de reciprocidade com a natureza pode constituir-se numa fonte de força reivindicativa de um projeto de vida distinto, verdadeiramente sustentável. Não é preciso ir longe para localizar esses fundamentos. No Sul Global, a crise do modelo de civilização colonial-capitalista tem conhecido vários desafios, incluindo as propostas de alternativa ao desenvolvimento, a soberania alimentar,¹⁶ o *buen-vivir*, acordos de autonomia comunal, *ubuntu*, entre outros.¹⁷ Comum a essas propostas é a demanda por arranjos institucionais inovadores, assente no reivindicar da herança espiritual de cada sociedade como fundação para prover outras maneiras de valorizar, pensar e agir a fim de evitar futuros desastres ecológicos. Em vários contextos, a defesa dos sistemas ambientais está a ser ativada através de instrumentos legais que recorrem ao uso da figura de personalidade jurídica para proteger sistemas ambientais, através da concessão de direitos legais à natureza.¹⁸

Em Aotearoa, na Nova Zelândia, fruto de uma luta longa do povo indígena Maori, em 2013, foi alcançada uma decisão histórica:

-
- 16 Em 2007 foi aprovada a Declaração de Nyéléni (Mali), que afirma ser a “soberania alimentar o direito das pessoas a alimentos saudáveis e culturalmente apropriados, produzidos através de métodos ecologicamente corretos e sustentáveis, e seu direito de definir seus próprios sistemas de alimentação e agricultura” (veja-se MALI. *Declaração de Nyéléni*. Sélingué, 2007. Disponível em: <https://nyeleni.org/spip.php?article290>. Acesso em: 28 abr. 2014). Atualmente vários países incluíram a soberania alimentar nas suas constituições e leis principais, nomeadamente o Equador, a Venezuela, o Mali, a Bolívia, o Nepal, o Senegal e o Egípto.
 - 17 Sobre esse tema veja-se, entre outros, Dwivedi e Tiwari (1987); Wittman (2009); Gudynas e Acosta (2011); Escobar (2014).
 - 18 Apesar de um rio ou uma montanha ser referido como “pessoa jurídica”, os direitos legais associados não são os mesmos que os direitos humanos, que incluem direitos civis e políticos. Os seus direitos legais incluem três elementos-chave: a posição legal (o direito de processar e de ser processado judicialmente), o direito a fazer e reforçar contratos legais e o direito à propriedade. (O’DONNELL; TALBOT-JONES, 2018)

o parque nacional de Te Urewera recebeu todos os direitos, poderes, deveres e responsabilidades de uma pessoa jurídica. (O'DONNELL; TALBOT-JONES, 2018) Em 2017, o rio Whanganui – rio sagrado para os Maori – também foi reconhecido como entidade viva, que deve ser protegida de modo a garantir a continuidade da sua existência plena, com estatuto semelhante ao de ser humano. (BRENNNA, 2018) Posteriormente, o Monte Taranaki – um vulcão adormecido – transformou-se na primeira montanha em Aotearoa a obter o estatuto de personalidade legal. No mesmo ano, em contexto latino-americano, o Tribunal Constitucional da Colômbia atribuiu direitos ao rio Atrato, da região de Chocó. (O'DONNELL; TALBOT-JONES, 2018) Esses exemplos revelam um sentido amplo de justiça contra o epistemicídio. (SANTOS, 1998) São exemplos de lutas que combinam várias escalas de ação, do local aos movimentos internacionais de defesa dos direitos da natureza. Juntos, procuram desafiar a forma como os sistemas legais de matriz eurocêntrica tratam a natureza enquanto propriedade, tornando outras cosmologias invisíveis para a lei. De forma alternativa, os movimentos têm recorrido a construções legais modernas, defendendo o direito de alterar o estatuto da natureza enquanto propriedade para natureza como sujeito de direitos, num esforço de protegê-la para o bem da humanidade. (O'DONNELL; TALBOT-JONES, 2018; RURU, 2004) Essas lutas sociojurídicas constituem um importante reconhecimento de outras epistemologias e ontologias. Essas propostas exibem igualmente a diversidade inesgotável de experiências e saberes, mostrando uma preocupação constante em não desperdiçar os saberes do mundo, num contexto em que, como Boaventura de Sousa Santos sublinha (2017), parte da humanidade parece ter esgotado a capacidade de inovação libertadora.

A incerteza sobre a possibilidade e a natureza de um mundo melhor decorre de um sentimento contraditório de urgência e de mudança de proposta epistemológica e ontológica, no sentido de repor subjetividades negadas e se responder às exigências de transformação social. Privilegiar epistemologias, axiologias, ontologias e múltiplos sistemas

de aprendizagem - incluindo cosmovisões locais, línguas e práticas culturais - é tomar uma posição frontal contra a tríplice aliança opressora dos nossos tempos: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Em linha com esses desafios, Viveiros de Castro (2006), a partir do que tem aprendido com as comunidades indígenas brasileiras com quem trabalha, alerta para a urgência de reconsiderar o significado do humano e do natural, de forma relacional. Se para Epistemologias do Norte os humanos têm uma origem animal, Viveiros de Castro sugere que o pensamento ameríndio, ao partir de uma origem humana comum a todos os seres, aponta para a unicidade da cultura e multiplicidade da natureza. Essa interpretação, que o autor designa de multinaturalismo, distingue-se da interpretação predominante, que insiste numa natureza e muitas culturas, o que é comumente denominado de multiculturalismo. Para os ameríndios, os animais têm uma origem humana, o que resulta numa “continuidade metafísica e uma descontinuidade física” (CASTRO, 1996, 2006), sendo que, da primeira situação advém o animismo e, da segunda, o perspectivismo. O multiculturalismo é, no contexto das Epistemologias do Norte, o relativismo como política pública; já no contexto ameríndio, o multinaturalismo traduz o perspectivismo como política cósmica. Essa interpretação, que separa a espécie (humana) do atributo (condição humana), procura contribuir para a descolonização do projeto tecnocientífico, abrindo a discussão não apenas sobre que tipo de ecologia, mas que sentidos pode ter a ecologia a partir de uma crítica ampla descolonizadora, a partir da cosmopolítica.

A proposta encontra eco em saberes experienciados no contexto africano, já acima descrito, em que a relação entre espíritos e humanos, e humanos e animais e plantas não está estruturada pelo multiculturalismo. Por exemplo, um diálogo entre as cosmovisões dos contextos da região austral de África e as ameríndias indica que os únicos humanos que têm a capacidade de ver os animais, outros seres na sua forma humana e voltar para contar a história, são os *xamãs* ou os *tinyanga*¹⁹ ou

19 Médico tradicional que cura com recurso aos espíritos.

isangoma.²⁰ Em todos os casos, estes podem, deliberadamente, cruzar barreiras corporais e adotar a perspectiva de outras subjetividades. Recorrendo a condições especiais e controladas, situadas, *xamãs*, *tinyanga* e *isangoma* realizam um diálogo transespecífico, que implica um modo de conhecer e um ideal de conhecimento, no qual conhecer é personificar.²¹

É necessário reintroduzir, do local ao global, os saberes que foram localizados ou mesmo destruídos pela relação colonial-capitalista, que assinalam outras pedagogias que localizam o saber primeiramente no corpo, outras subjetividades que sinalizam de uma inesgotável riqueza de saberes, localmente vividos e experimentados, e globalmente fundamentais.

IDEIAS PARA DAR CONTINUIDADE À DESCOLONIZAÇÃO

Por que insistimos na separação da sociedade da natureza? E em atribuir o direito à sociedade de governar a natureza, quando essa realidade, supostamente “universal”, não é partilhada por muitas comunidades? Podemos aprender dos exemplos dos Maori, Karanga, entre outros, para quem um rio ou os animais são sujeitos de direitos? Os pequenos exemplos analisados neste texto sinalizam uma pedagogia da esperança, da renovação, em que o valor humano é equivalente a outras forças e seres do universo. O próprio significado dos animais e da natureza, para a realidade humana, é construído a partir das experiências tangíveis e sensoriais que as pessoas fruem com eles, procurando ultrapassar as fraturas abissais entre os humanos e a natureza.

Outras ontologias e epistemologias, que estão na base de lutas de camponeses, de povos indígenas, de afrodescendentes, de jovens, de mulheres, de ambientalistas, de movimentos LGBTQI, entre outros, projetam outras filosofias de vida, propondo a sujeição dos objetivos

20 Curandeiro que diagnostica, prescreve e costuma realizar os rituais para curar uma pessoa física, emocional ou espiritualmente.

21 Entre as Epistemologias do Norte conhecer é objetificar, coisificar. (CÉSAIRE, 1955; SANTOS, 2014)

económicos aos critérios do respeito pela dignidade, justiça social e cognitiva. No contexto da África austral, o *ubuntu* é visão do mundo, em que o reconhecimento da humanidade acontece através do reconhecimento de um “outro” na sua singularidade e diferença. A humanidade é inerentemente o espelho da reciprocidade, processo que ocorre através do corpo, por meio de uma redefinição dos seus problemas e potencialidades: criamo-nos uns aos outros e precisamos de sustentar a criação dessa alteridade. (EZE, 2010, p. 191) Em várias situações latino-americanas estão presentes cosmologias semelhantes, onde o saber, corporizado, é expressado, também, através de emoções, como é o caso de *corazonar*. (ARIAS, 2010) Essa proposta está relacionada com a sugestão de *sentirpensar* desenvolvida por Orlando Fals Borda (2009) e Arturo Escobar (2014). Para Fals Borda, o ser sentipensante é aquele que combina a razão e o amor, o corpo e o coração, noção que o autor desenvolveu no diálogo com camponeses colombianos. Arturo Escobar, inspirado por essa conceptualização, aprofundou a proposta intersubjetiva do ser sentipensante desenvolvidas em Chiapas, onde se experimenta o mundo desde o coração e a mente, ou seja, *corazona-se*. (ESCOBAR, 2014, p. 16) Essas propostas epistemológicas imaginam uma outra via de desenvolvimento que não a do crescimento económico à custa da natureza, das terras comunais e públicas, dos modos de vida que não estão alinhados com a sociedade de consumo “para todos”. Dessas preocupações nasce o impulso para a ecologia de saberes e os contextos específicos em que as preocupações determinam os saberes que integrarão um dado exercício de ecologia dos saberes. Nesse caso específico, a preocupação com a preservação da vida pode levar a uma ecologia entre os saberes camponeses, os saberes indígenas e o saber científico. A ecologia de saberes responde pois a contextos e preocupações situadas onde os saberes são convocados a converter-se em experiência transformadora. Ou seja, são todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada, no terreno da experiência, da vida prática. É este o terreno da artesanania das práticas, no qual a ecologia de saberes toma forma e dilata o seu conteúdo, com

respostas e propostas específicas. Esse conjunto de propostas reflete um pluriverso de ontologias políticas em emergência, reunindo a humanidade com a natureza de forma relacional. (SANTOS, 2018a) Sinalizam também a diversidade de práticas políticas intimamente ligada às lutas ontológicas pela defesa da vida, dos saberes e dos territórios. Ou seja, um conhecimento produzido relacionalmente, nas lutas, um conhecimento produzido a partir desta relação entre a humanidade e a natureza, e não sobre ela.

Através de um diálogo entre projetos de aprendizagens da defesa do ambiente situados é possível, como destaca Sandy Grande (2004, p. 3) iniciar e dar continuidade a conversas que permitam “envolver uma contestação dialógica com teorias críticas e revolucionárias”. Em resposta a esse repto, este capítulo buscou dar corpo e sentido a essas conversas. Para além da denúncia do antropocentrismo herdado das políticas coloniais, discreto ou explícito, os alertas vão no sentido de escutar e dialogar com os que participam da luta pelo reconhecimento dos seus saberes, fruto de experiências vividas. Nessas situações, como vários autores e atores políticos têm vindo a propor, a descolonização deve envolver a devolução de terras, em simultâneo com o reconhecimento de como o território e os seus saberes e as relações com a terra são compreendidas e realizadas de forma diferente. Significa o direito a outra história, ao reconhecimento da herança cultural desses povos como parte da herança da humanidade. A devolução e o reconhecimento do direito a (re)existir a partir de outras epistemologias e ontologias é um projeto imenso, onde o assumir das vidas silenciadas e saberes ignorados é um bem comum. Essa imensidão é o reconhecimento de que a descolonização exigirá uma mudança na ordem do mundo. (FANON, 1961) O objetivo é quebrar a implacável estruturação da tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado – uma rutura e não um compromisso. É transpor o pensamento abissal que insiste na objetificação do “outro”, em direção a um sentido de ser-se de forma intersubjetiva e relacional. Esse apelo é por uma ética distinta, de esperança e cuidado (que inclui uma percepção integrada da natureza e da sociedade, partilhando um

cosmos repleto de espíritos), que se manifesta no ubuntu (RAMOSE, 1999) e em *corazonar*. (ESCOBAR, 2016; SANTOS, 2018a)

REFERÊNCIAS

ADAMS, W. Nature and the Colonial Mind. In: ADAMS, W.; MULLIGAN, M. (org.). *Decolonizing Nature*. Strategies for Conservation in a Post-colonial Era. London: Earthscan, 2003. p. 16-50.

ARIAS, P. G. Corazonar el Sentido de las Epistemologías Dominantes desde las Sabidurías Insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte), *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, Bogotá, v. 4, n. 5, p. 80-95, 2010.

BATTISTE, M. Research Ethics for Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: institutional and researcher responsibilities. In: DENZIN, N. K. et al. (org.). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Berkeley: Sage, 2008. p. 497-509.

BERGLUND, A.-I. *Zulu Thought-Patterns and Symbolism*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

BOLLIG, M. Kinship, Ritual, and Landscape Amongst the Himba of Northwest Namibia. In: BOLLIG, M.; BUBENZER, O. (org.). *African Landscapes: Interdisciplinary approaches*. New York: Springer, 2009. p. 327-351.

BRENNA, L. New Zealand, Maori's Sacred River gets same legal rights as a human being, *Lifegate*, Erba, 28 de março de 2017. Disponível em: <https://www.lifegate.com/people/news/new-zealand-river-maori-legal-personality>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CASTRO, E. V. Pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Maná*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

CASTRO, E. V. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

CÉSAIRE, A. *Discours sur le Colonialisme*. Paris: Présence Africaine, 1955.

CHIBVONGODZE, D. T. Ubuntu is Not Only about the Human!
An analysis of the role of African philosophy and ethics in environment

- management. *Journal of Human Ecology*, London, v. 53, n. 2, p. 157-166, 2016.
- CROSBY, A. *Ecological Imperialism: the biological expansion of Europe, 900-1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DWIVEDI, R. Environmental Movements in the Global South: Issues of livelihood and beyond. *International Sociology*, London, v. 16, n. 1, p. 11-31, 2001.
- DWIVEDI, O. P.; TIWARI, B. N. *Environmental Crisis and Hindu Religion*. New Delhi: Gitanjali Publishing House, 1987.
- ESCOBAR, A. *Sentipensar con la Tierra: Postdesarrollo y diferencia radical*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014.
- ESCOBAR, A. Territórios da diferença: a ontologia política dos “direitos ao território”. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 35, p. 89-100, 2015.
- ESCOBAR, A. Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Madrid, v. 11, n. 1, p. 11-32, 2016.
- EZE, M. O. *Intellectual History in Contemporary South Africa*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- FALS BORDA, O. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: CLACSO, 2009.
- FANON, F. *Les Damnés de la Terre*. Paris: Maspero, 1961.
- FIRMINO, G. D. Aspectos da nacionalização do português em Moçambique. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, Coimbra, v. 9, p. 115-135, 2008.
- FRICKER, M. *Epistemic Injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- GALATY, J. G. Animal Spirits and Mimetic Affinities: the semiotics of intimacy in African human/animal identities. *Critique of Anthropology*, London, v. 34, n. 1, p. 30-47, 2014.
- GRANDE, S. *Red Pedagogy: native American social and political thought*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2004.

GROSFUGUEL, R. From “Economic Extractivism” to “Epistemical Extractivism” and “Ontological Extractivism”: a destructive way to know, be and behave in the world. *Tabula Rasa*, Bogotá, v. 24, p. 123-143, 2016.

GUDYNAS, E.; ACOSTA, A. La Renovación de la Crítica al Desarrollo y el Buen Vivir como Alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, v. 16, n. 53, p. 71-83, 2011.

HARAWAY, D. Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: making kin. *Environmental Humanities*, Durham, v. 6, n. 1, p. 159-165, 2015.

HINDLIAN, A. *et al.* *Taking the Heat. Making Cities Resilient to Climate Change*. New York: Global Markets Institute/Goldman Sachs, 2019. Disponível em: <https://www.goldmansachs.com/insights/pages/gs-research/taking-the-heat/report.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

JOPELA, A. *et al.* Tradition and Modernity: the inclusion and exclusion of traditional voices and other local actors in archaeological heritage management in Mozambique and Zimbabwe. In: HALVORSEN, T.; VALE, P. (org.). *One World, Many Knowledges: regional experiences, regional linkages*. Cape Town: Southern African-Nordic Centre, 2012. p. 175-192.

JUNOD, H. *Usos e costumes dos Bantu*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1996 [1912]. v. 2.

KAYIRA, J. (Re)creating Spaces for uMunthu: postcolonial theory and environmental education in southern Africa. *Environmental Education Research*, Abingdon, v. 21, n. 1, p. 106-128, 2015.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATOUR, B. Telling Friends from Foes in the Time of the Anthropocene. In: HAMILTON, C. *et al.* (org.). *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis: rethinking modernity in a new epoch*. New York: Routledge, 2015. p. 145-155.

LOMAWAIMA, K. T. Education. In: WARRIOR, R. (org.). *The World of Indigenous North America*. New York: Routledge, 2015. p. 365-387.

MAWERE, M. ‘Buried and Forgotten but not Dead’: reflections on ‘Ubuntu’ in environmental conservation in Southeastern Zimbabwe. *Afro-Asian Journal of Social Sciences*, Agra, v. 3, n. 2, p. 1-20, 2012.

- MBEMBE, A. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Luanda: Edições Mulemba, 2014.
- MBITI, J. *Entre Dios y el Tiempo*. Religiones tradicionales africanas. Madrid: Editorial Mundo Negro, 2007 [1969].
- MENDES, J. M. Contra o capitalismo de desastre, a ecologia dos saberes. *Alice News*, Coimbra, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://alicenews.ces.uc.pt/?lang=1&id=25052>. Acesso em: 15 set. 2019.
- MENESES, M. P. ‘Os Outros e Nós’: a questão do acesso, uso e gestão de recursos naturais em Licuáti. In: SANTOS, B. S.; TRINDADE, J. C. (org.). *Conflito e Transformação Social: uma paisagem das justiças em Moçambique*. Porto: Afrontamento, 2003. p. 451-478.
- MENESES, M. P. Maciane F. Zimba e Carolina J. Tamele: os percursos e as experiências de vida de dois médicos tradicionais moçambicanos. In: SANTOS, B. S.; SILVA, T. C. (org.). *Moçambique e a reinvenção da emancipação social*. Maputo: CFJJ, 2004. p. 111-144.
- MENESES, M. P. Justiça Cognitiva. In: CATTANI, A. et al. (org.). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 231-236.
- MENESES, M. P. O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais. *E-cadernos CES*, Coimbra, v. 7, p. 68-93, 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/403>. Acesso em: dia: 26 maio 2018.
- MENESES, M. P. Images Outside the Mirror? Mozambique and Portugal in world history. In: DARDER, A.; MAYO, P.; PARASKEVA, J. (org.). *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge, 2016. p. 118-128.
- MENESES, M. P. Colonialismo como Violência: a ‘missão civilizadora’ de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, número especial, p. 115-139, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/7741>. Acesso em: 26 maio 2019.
- MENESES, M. P. *Os saberes feiticeiros em Moçambique*. Realidades materiais, experiências espirituais. Coimbra: CES/Almedina, 2019.
- MUSEKA, G.; MADONDO, M. M. The Quest for a Relevant Environmental Pedagogy in the African Context: insights from unhu/

ubuntu philosophy. *Journal of Ecology and the Natural Environment*, Victoria Island, v. 4, n. 10, p. 258-265, 2012.

NELSON, R. H. Environmental Colonialism: "Saving" Africa from Africans. *The Independent Review*, Oakland, v. 8, n. 1, p. 65-86, 2001.

O'DONNELL, E. L.; TALBOT-JONES, J. Creating Legal Rights for Rivers: Lessons from Australia, New Zealand, and India. *Ecology and Society*, Atlanta, v. 23, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.ecologyandsociety.org/vol23/iss1/art7/>. Acesso em: 2 fev. 2019.

OXFAM. *An Economy for the 99%*. London: OXFAM UK, 2017. Disponível em: https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-en.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

OXFAM. *Public Good or Private Wealth?* Universal health, education and other public services reduce the gap between rich and poor, and between women and men. London: OXFAM UK, 2019. Disponível em: <https://www.oxfam.org.nz/sites/default/files/reports/Public%20Good%20or%20Private%20Wealth%20-%20Oxfam%202019%20-%20Full%20Report.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

PLUMWOOD, V. Decolonizing Relationships with Nature. In: ADAMS, W.; MULLIGAN, M. (org.). *Decolonizing Nature: Strategies for Conservation in a Post-colonial Era*. London: Earthscan, 2003. p. 51-78.

RAFTERY, A. E. *et al.* Less Than 2 °C Warming by 2100 Unlikely. *Nature Climate Change*, London, v. 7, n. 9, p. 637-641, 2017.

RAMOSE, M. B. *African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999.

RAMOSE, M. B. The Ethics of Ubuntu. In: COETZEE, P. H. *et al.* (org.). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002. p. 324-330.

ROBERTS, F. A. *Animals in African Art*. From the familiar to the marvelous. New York: Museum for African Art, 1995.

RURU, J. Indigenous Peoples' Ownership and Management of Mountains: The Aotearoa/New Zealand Experience. *Indigenous Law Journal*, Toronto, v. 3, p. 111-137, 2004.

SANTOS, B. S. The Fall of the Angelus Novus: Beyond the Modern Game of Roots and Options. *Current Sociology*, London, v. 46, n. 2, p. 81-118, 1998.

SANTOS, B. S. Introdução: do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. In: SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-47.

SANTOS, B. S. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review*, Binghamton, v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 80, p. 11-43, 2008.

SANTOS, B. S. *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. New York: Routledge, 2014.

SANTOS, B. S. The Resilience of Abyssal Exclusions in our Societies: toward a post-abyssal law. *Tilburg Law Review*, Tilburg, v. 22, p. 237-258, 2017.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo*. Coimbra: Almedina, 2018a.

SANTOS, B. S. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: CLACSO. *Construyendo las Epistemológicas del Sur*. Buenos Aires: CLACSO: Fundación Rosa Luxemburgo, 2018b. p. 303-342. 2 v.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistémica do mundo. In: SANTOS, B. S. (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 25-68.

SHOKO, T. *Karanga Indigenous Religion in Zimbabwe: health and well-being*. Hampshire: Ashgate, 2007.

SIMPSON, L. B. Land as Pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, Toronto, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2014.

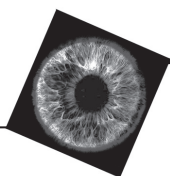
SMITH, L. T. *Decolonizing Methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 1999.

SMITH, L. T. On Tricky Ground: Researching the Native in the Age of Uncertainty. In: DENZIN, N. K. et al. (org.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2004. p. 85-108.

STANZIANI, A. *Eurocentrism and the Politics of Global History*. New York: Palgrave Macmillan, 2018.

- STEINER, G. *Anthropocentrism and its Discontents: the moral status of animals in the history of Western Philosophy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2005.
- STEFFEN, W. *et al.* The Anthropocene: Conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, London, v. 369, n. 1938, p. 842-867, 2011.
- TABAR, L.; DESAI, C. Decolonization is a Global Project: from Palestine to the Americas. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Toronto, v. 6, n. 1, p. 1-29, 2017.
- THIONG'O, N. *Decolonizing the Mind: the struggle for cultural freedoms*. London: James Currey, 1993.
- TUCK, E.; YANG, K. W. Decolonization is Not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, Toronto, v. 1, n. 1, p. 1-40, 2012.
- WITTMAN, H. Reworking the Metabolic Rift: Via Campesina, agrarian citizenship, and food sovereignty. *Journal of Peasant Studies*, London, v. 36, n. 4, p. 805-826, 2009.
- WORLD ECONOMIC FORUM. *The Global Risks*, Report 2020. Disponível em: <https://cn.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2020>. Acesso em: 8 jan. 2020.

ECOLOGIA DE SABERES & EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA
aproximando a Universidade Federal da Bahia à
pluriversidade?



CAIO CEZAR MOURA FEITOSA
RENATA MEIRA VERAS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

A instituição universitária tem assumido diversas funções ao longo do tempo, contudo é na modernidade que ela ganha os contornos de como a conhecemos atualmente. A proposição de Humboldt de trazer para dentro da universidade a produção científica livre e o ensino, com vistas ao enriquecimento moral em oposição à ideia de formação dos quadros profissionais para o Estado oriunda da França, foram os modelos universitários em disputa à época e que configuraram a união pragmática entre ensino e pesquisa que observamos nas universidades até hoje. (PEREIRA, 2009)

O último elemento que compõe o tripé universitário, a extensão, surge no século XIX, na Inglaterra, como uma resposta universitária elitista à sociedade. Neste período, sentar nos bancos universitários era um privilégio da elite, contudo, as instituições inglesas passaram a oferecer cursos livres e formação técnica para as “massas” que não tinham acesso ao Ensino Superior. (SOUSA, 2010)

Entretanto, essa universidade moderna ocidental, que se edificou no “livre pensamento”, florescimento profissional e regulação das massas trabalhadoras,¹ tem sido bastante questionada por uma literatura recente advinda de intelectuais pós-coloniais e decoloniais. Pesquisadores inseridos nessas tradições epistemológicas têm apontado a participação dessa instituição nos projetos de exclusão de povos, na produção de conhecimentos considerados válidos, como também na produção de injustiças sociais e cognitivas. (GROSFOGUEL, 2016; SANTOS, 2007a, 2015)

Grosfoguel (2016) afirma que homens brancos de cinco países europeus produziram privilégio epistêmico e monopólio do conhecimento científico a partir da deslegitimação de conhecimentos de homens e mulheres de outras regiões do globo. Esse privilégio epistêmico foi construído a partir do extermínio e silenciamento de diversas experiências sociais e está naturalizado no interior das universidades ocidentais: “Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 43)

Na mesma linha argumentativa, Boaventura de Sousa Santos (2015) afirma que o modelo universitário protagonista a partir do século XIX é masculino, colonialista, monocultural e eurocêntrico. De acordo com o autor, os intelectuais não terão força política suficiente para superar essa crise sozinhos e produzir alianças com a sociedade

1 A regulação das massas trabalhadoras parte do entendimento que o acesso à universidade nesse período histórico não estava disponível para as classes trabalhadoras e sim apenas a uma elite. Contudo, com o próprio desenvolvimento técnico-industrial o Capital precisou formar um trabalhador mais especializado e assim parte do proletariado frequentou a universidade em cursos essencialmente técnicos, ou seja, o acesso não foi permitido a todos os cursos e carreiras, houve uma regulação. (SOUSA, 2010)

civil é um caminho necessário tanto para renovar o conhecimento científico como estratégia política de sobrevivência, o que será um desafio a ser alcançado pois a universidade tem produzido: “uma arrogante cultura de distância e de indiferença em relação aos problemas concretos da cidadania”. (SANTOS, 2015, p. 203)

No entanto, nas últimas décadas, diferentes agrupamentos sociais reivindicam maior participação de suas pautas na produção do conhecimento como também intervenções nas condições de vida das comunidades, com isso, os programas de extensão surgem como uma forma de interlocução e resistência empreendida: “Com muita coragem, algumas universidades continuam a promovê-los e até a expandi-los. Mais do que nunca este é um movimento contra hegemônico e, certamente, deveria ser seguido por um número de universidades cada vez maior”. (SANTOS, 2015, p. 203) Para o intelectual português, a extensão se realiza quando desenvolve projetos democraticamente gestados com vistas à superação de desigualdades e quando presta serviços solicitados pela sociedade. Todavia o autor aponta que, na atual realidade universitária, a extensão precisa envolver mais a carreira docente e a curricularização das suas atividades para assim figurar como um dos elementos de superação da crise. (SANTOS, 2011a)

No Brasil, embora a extensão universitária conste como um pilar imprescindível para que a instituição de Ensino Superior seja alçada ao título de universidade, a sua concretização tem sido um desafio. Só em 2018 foram promulgadas as diretrizes que obriga que 10% da formação discente seja cursada em atividades de extensão. (BRASIL, 1988, 2018) Não obstante as dificuldades, algumas universidades desenvolvem interessantes projetos curricularizados e que promovem ações dialógicas e interdisciplinares, um deles é a Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) desenvolvida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 1997 (UFBA, 2013).

Diante disso, o objetivo deste capítulo é apresentar um debate acerca da extensão universitária, analisando, nas experiências de ACCS encontradas na literatura, elementos que possam caracterizar essa ação

institucional como um dispositivo de *ecologia de saberes* o que aproxima a UFBA da *pluriversidade*, ambos conceitos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Na próxima seção deste texto apresentaremos um breve histórico sobre a extensão universitária no Brasil, o surgimento da ACCS na UFBA e a sua oferta nos últimos cinco anos. Após isso, faremos uma incursão teórica na obra desse intelectual português para, em seguida, conseguirmos realizar o objetivo central do texto: debater os alcances e limites dessa atividade de extensão.

Argumentamos que, por meio da ACCS, a instituição educativa pode se colocar face a face com a diversidade epistemológica do mundo e os desafios complexos das sociedades contemporâneas. Além disso, produz uma renovação na formação discente, colocando os estudantes em contato com diferentes grupos sociais e suas cosmovisões. A discussão produzida neste texto é fundamentalmente teórica, mas se insere em um debate bastante atual que diz respeito à condição de existência de uma universidade para que se mantenha socialmente relevante e cada vez mais democrática.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL & AÇÃO CURRICULAR EM COMUNIDADE E EM SOCIEDADE (ACCS) NA UFBA: UM BREVE HISTÓRICO

A primeira prática extensionista brasileira da qual se tem relato são as lições públicas oferecidas na Universidade Livre de São Paulo ainda na segunda década do século XX. Todavia é só com a chamada Reforma Francisco Campos e a promulgação do Estatuto das Universidades (Decreto nº 19.851/1931) que o Brasil se preocupou em caracterizar o que é a universidade e assim elencou a extensão como uma das suas atividades. (BRASIL, 1931; ROTHEN, 2008)

Ainda na década de 30, a União Nacional dos Estudantes (UNE) lançou um pacote de sugestões para a educação brasileira. Nesse documento, sob forte influência do manifesto de Córdoba e das universidades populares, a extensão universitária é pensada como um vetor de

diálogo com o povo, para assim popularizar a universidade e transformar a realidade social. (ALMEIDA; CAPUTO, 2014) Contudo, essa concepção de extensão não obteve grande fôlego pois, na década de 60, com o golpe civil-militar no Brasil, a concepção de extensão universitária reduziu-se a uma prática assistencialista:

Após o golpe de 1964, os projetos de extensão tornaram-se mais assistencialistas e foram uma demonstração clara da intenção de responsabilizar as universidades pelo serviço comunitário e canalizar a ação dos estudantes em prol da nação, garantindo a ordem necessária para manutenção do sistema operante. (STEIGLEDER; ZUCCHETTI; MARTINS, 2019, p. 169)

Já na década de 80, junto com o movimento de redemocratização do país, o debate em torno da extensão universitária é retomado quando foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) em 1987. A participação dessa organização foi importante na constituinte pois promoveu o debate acerca do tripé universitário e possibilitou a inclusão da extensão no artigo 207 da Carta Magna de 1988. (BRASIL, 1988; CARBONARI; PEREIRA, 2007)

Nos anos 90, foram produzidos dois marcos regulatórios que contribuíram para a política de extensão universitária. A primeira é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9334/96) e a divulgação do Plano Nacional de Extensão em 1998. Além disso, houve a criação de um Programa de Fomento à Extensão Universitária no governo Itamar Franco, logo interrompido na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC). O então presidente FHC adotou uma política alinhada com o Banco Mundial e com o Fundo Monetário Internacional, provocando um sucateamento da educação superior pública e, por consequência, das suas atividades de extensão. (BRASIL, 1996; KOGLIN; KOGLIN, 2019; STEIGLEDER; ZUCCHETTI; MARTINS, 2019;)

A partir de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve uma retomada de investimentos na educação superior, inclusive na extensão universitária, sendo então criado um programa semelhante ao do governo Itamar Franco, visando apoiar financeiramente projetos de extensão, chamado: Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext). No período de 2003 a 2016 foram destinados R\$ 461,22 milhões para aproximadamente 5.120 projetos. (KOGLIN; KOGLIN, 2019)

Em 2012, após três anos de amplo debate nos encontros nacionais promovidos pelo FORPROEX, foi publicada a Política Nacional de Extensão Universitária, cujo objetivo foi trazer maior unidade ao desenvolvimento das ações extensionistas e reiterar o compromisso dos pró-reitores e das instituições signatárias com a efetivação da extensão universitária no Brasil. (FORPROEX, 2012) Na Política Nacional, a extensão passou a ser concebida não apenas como atividade ou função. mas também como: “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. (FORPROEX, 2012, p. 28) E, ainda no texto da Política, reconheceu-se a dificuldade das universidades em cumprir com a meta de 10% da carga horária formativa em atividades extensionistas já prevista no PNE (2001-2010):

[...] o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas. (FORPROEX, 2012, p. 26)

Somente em 2018 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as diretrizes nacionais para extensão universitária, tornando obrigatória a creditação curricular de 10% da carga horária a atividades de extensão em todos os cursos de graduação. (BRASIL, 2018) No entanto, um cenário de insegurança se anuncia, visto a interrupção do Proext desde 2016, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que limita por vinte anos os gastos públicos, e os cortes orça-

mentários que as universidades públicas enfrentam no presente. Muito embora as diretrizes para extensão tenham sido um avanço, as políticas econômicas neoliberais colocam em risco a viabilidade das atividades de extensão. (KOGLIN; KOGLIN, 2019)

Na UFBA, a extensão universitária é desenvolvida desde a década de 1960 através de cursos, equipamentos culturais e práticas assistencialistas, tendo sido, no final da década de 1970, criada a Pró-Reitoria de Extensão (Proext). (VÉRAS; SOUZA, 2016) Na década de 1990, a universidade baiana promoveu uma série de seminários de extensão. O primeiro deles em 1992 visava pensar uma política para as atividades de extensão na universidade, e, em sua quarta edição em 1996, os participantes elaboraram um diagnóstico crítico à pouca criatividade das ações de extensão que a UFBA até então promovia. (ALMEIDA; CAPUTO, 2014)

Diante disso, em 1997, foi criado, pelo então reitor Luis Felipe Serpa, o programa “UFBA EM CAMPO”, que teve três edições em 1997/1998, 1999 e 2000, respectivamente. (SILVA, 2008) De acordo com Bela Serpa, professora aposentada e coordenadora executiva das últimas duas edições, o programa tinha um caráter audacioso pois

No contexto desses projetos, estudantes e professores se espalharam pelo interior do estado e pelos mais conhecidos e desconhecidos lugares de Salvador, pensando uma universidade que pretendia criar novos espaços de produção e reprodução do conhecimento, bem como superar a ideia que a universidade se faz intramuros. (SERPA, 2018, p. 93)

Diante do sucesso da proposta, que gerou engajamento por parte de professores, gestores e estudantes, em 2001 foi promovida em caráter experimental a Ação Curricular em Comunidade (ACC), uma reformulação do “UFBA EM CAMPO”. (SERPA, 2018; SILVA, 2008) Em sequência, essa atividade passou a ser permanente, oferecida semestralmente em módulos para dez alunos, com no mínimo um monitor e um professor responsável. (SERPA, 2018) Dez anos depois, em

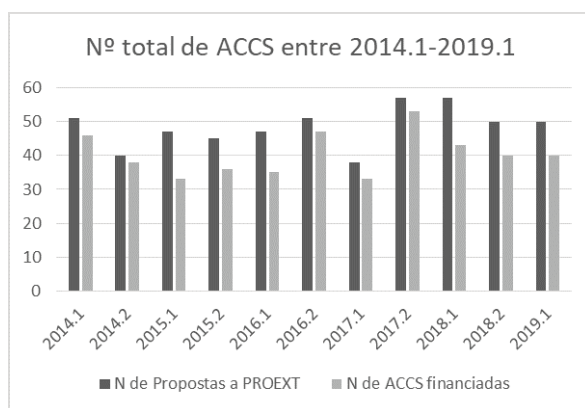
2013, a ACC passou a ser chamada ACCS e tornou-se uma disciplina optativa, não mais uma atividade complementar. (UFBA, 2013)

Assim, como tem sido apontado por vários autores, a ACCS tem demonstrado o seu caráter, visto que efetivamente articulou a extensão aos demais pilares da instituição universitária e produziu muito mais do que uma mera intervenção, assistência ou curso, mas sim uma integração com a sociedade e suas diferentes comunidades em prol da produção de conhecimento e de uma sociedade mais equânime. (SERPA, 2018; SILVA, 2008; TOSCANO, 2006; VERAS; SOUZA, 2016)

ANÁLISE DA OFERTA DE ACCS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

Agora que já explicitamos como essa ação institucional surgiu, é importante acompanhar a sua oferta nos últimos cinco anos, de 2014 a 2019. No período em análise foram ofertadas 444 ACCS na UFBA, sendo 2017.2 o semestre com maior número (53) e os semestres 2015.1 e 2017.1 com menor oferta (33), como pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número total de ACCS ofertadas entre 2014 e 2019

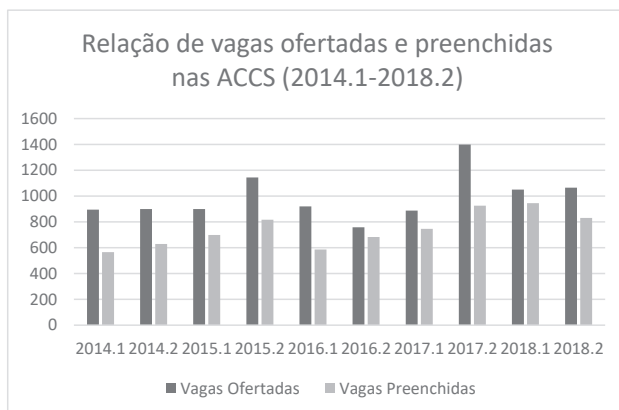


Fonte: Relatório produzido pela Pró-reitoria de Extensão-UFBA.

Em relação ao número de vagas, foram ofertadas 9.916 vagas e 7.427 foram preenchidas no período analisado. Os semestres com maiores taxas de ocupação foram 2016.2 e 2018.1 no qual 90% das

vagas ofertadas foram preenchidas. O semestre com menor taxa de ocupação foi 2014.1 com 63% das vagas preenchidas, como pode ser observado no Gráfico 2.

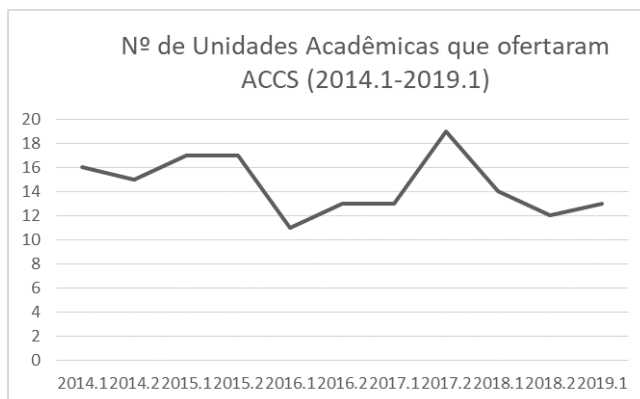
Gráfico 2 – Relação entre vagas ofertadas e preenchidas nas ACCS entre 2014 e 2018



Fonte: Relatório produzido pela Pró-Reitoria de Extensão-UFBA.

Em relação ao número de unidades acadêmicas, o Gráfico 3 nos mostra que 2017.2 foi o semestre com maior número de institutos envolvidos com ACCS (19), e 2016.1 o período com menor, apenas 11.

Gráfico 3 – Número de unidades acadêmicas que ofertaram ACCS entre 2014 e 2019

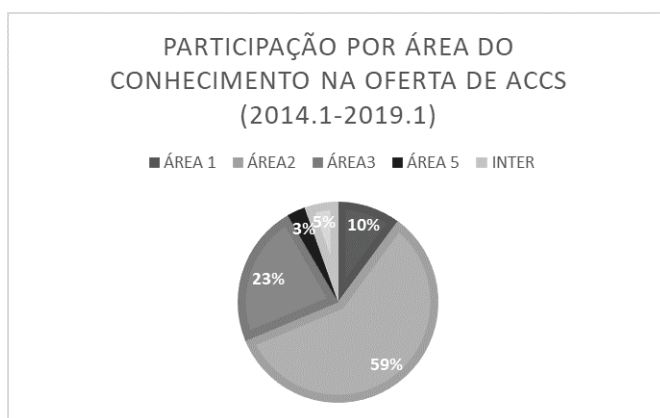


Fonte: Relatório produzido pela Pró-reitoria de Extensão-UFBA.

Se observarmos por área do conhecimento (Gráfico 4),² a Área 2 possui maior participação contemplando 59% de todas as ações ofertadas, e a menor participação está na Área 5, representando apenas 3%. Esses dados foram bastante surpreendentes, embora a área da saúde (Área 2) possua diversos cenários de prática, como a sua formação está profundamente ligada à técnica e à racionalidade científica, é interessante ver a alta participação em ACCS, ação que, por sua natureza, produz o encontro entre diferentes formas de conhecimento.

Por outro lado, a minoritária participação das Artes (Área 5) também foi sentida, a multiplicidade de expressões e grupos artísticos que podem enriquecer a formação e a vida universitária ainda não tem sido contemplada pelas unidades acadêmicas que compõem essa área. Outro dado que chamou atenção foi a ausência de ACCS na Área 4, Letras.

Gráfico 4 – Participação por área de conhecimento na oferta de ACCS entre 2014 e 2019



Fonte: Relatório produzido pela Pró-reitoria de Extensão-UFBA.

Considerando que no período 2001-2012 foram ofertadas 703 ACC, com a participação de aproximadamente 12.000 alunos em diferentes projetos, o quinquênio 2014-2019 apresenta taxas de cresci-

2 A área Inter, no Gráfico 4, é a área Interdisciplinar, representada na UFBA pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), que abriga os Bacharelados Interdisciplinares como cursos de graduação.

mento. Assim, após o término do decênio é possível que o número de ACCS seja superior ao da década anterior.

É importante salientar que ainda há baixa ou nenhuma participação de várias unidades universitárias. Em 2016, a UFBA possuía 31 unidades (institutos, escolas, faculdades e etc.). Contudo quando verificamos o número das que ofertaram ACCS, o melhor semestre teve apenas 19, aproximadamente 61% do universo. Outro dado que corrobora com o anterior, é a má distribuição na oferta de ACCS entre as áreas. A área da saúde oferta 16 vezes mais ACCS do que a área das artes. Assim, isso precisa ser levado em consideração tanto pelos institutos como pela Proext, quando esta avalia os projetos que serão contemplados com financiamento. (UFBA, 2017)

Diante do que foi exposto até então, pudemos conhecer a trajetória da extensão universitária no país e a importância do projeto lançado pela UFBA. Na próxima parte do texto, aproximarmos-nos mais da sociologia anticolonial de Boaventura de Sousa Santos e suas relações com a ACCS.

BOAVENTURA E A UNIVERSIDADE

A contribuição de Boaventura de Sousa Santos relativa à instituição universitária está inserida numa discussão maior que envolve a modernidade ocidental em seus aspectos epistemológicos, sociais e políticos. (SANTOS, 2011b) Em uma série de escritos, o autor português afirma que estamos em um período de transição paradigmática, numa sociedade intervalar, no qual há um excesso de determinismo e indeterminismo. Por um lado, há uma aceleração das rotinas e por outro há uma desestabilização das expectativas. (SANTOS, 2007a, 2007b, 2010, 2011a, 2011b)

De acordo com Santos (2011b) a modernidade não cumpriu com as suas promessas: a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Pelo contrário, com o desenvolvimento do capitalismo, houve um aprofundamento das desigualdades sociais, concentração de riqueza, aumento do

número de guerras e destruição da natureza, tornando assim as nossas utopias conservadoras: “Hoje quando abrimos o jornal e vemos uma notícia sobre reforma da saúde, da educação, da previdência social, é certamente para pior”. (SANTOS, 2007b, p. 18)

Essas utopias conservadoras são frutos de um pensamento abissal. Esse pensamento, característico da modernidade ocidental, produz uma série de distinções entre dois grupos sociais que se situam em lados opostos do abismo. De um lado, as sociedades metropolitanas (velho mundo) cuja estrutura é marcada pela tensão entre a regulação e emancipação social, e do outro lado os territórios coloniais (novo mundo) que são marcados pela apropriação e a violência.

Dois instrumentos poderosos na produção do pensamento abissal moderno são a ciência e o direito. Santos (2007a) afirma que a ciência se monumentalizou como uma forma de conhecimento capaz de distinguir o que é verdadeiro ou falso, do que é real ou não. Diante disso, o real é somente aquilo que pode ser conhecido através de determinadas técnicas e sob determinadas circunstâncias: o método científico. Entretanto, isso vai resultar na eliminação de diversas formas de conhecimento e desperdício de experiências que não se encaixam nessa matriz cognitiva.

Para o intelectual supracitado parte da responsabilidade está na instituição social que ancorou a ciência a partir do século XIX: “A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência”. (SANTOS, 2011a, p. 72) Sendo assim, para que atravessemos esse período de transição e transformemos as utopias conservadoras em utopias críticas, é também necessário mudarmos a produção do conhecimento, é preciso reformar a universidade.

A célebre máxima do intelectual português ganha, aqui, completo sentido: “A injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também

deve ser uma luta pela justiça cognitiva global”. (SANTOS, 2007a, p. 79) Ou seja, a maneira como a ciência foi e ainda é hegemonicamente produzida nas universidades modernas está fundada na injustiça cognitiva, o que produziu e produz cotidianamente injustiça social. Dessa forma, somos solicitados a pensar em rotas alternativas para o enfrentamento de ambas as injustiças e produzir novas maneiras de viver em sociedade e de habitar a universidade. Para que isso aconteça, segundo o autor português, há duas ideias fundamentais: a ecologia de saberes e a tradução intercultural, possibilitando assim o surgimento de uma nova política do conhecimento. (SANTOS, 2015)

O primeiro pilar apontado para essa nova política é a ecologia de saberes, um conceito cujo objetivo é expandir as possibilidades de compreensão e ação acerca dos fenômenos, produzindo assim um pensamento alternativo das possibilidades a partir de um encontro profundo entre as ciências e os demais saberes. (SANTOS, 2011a) Para o sociólogo, é

A possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. (SANTOS, 2007b, p. 32)

Ou seja, a ideia é romper com o ideal moderno em que apenas os conhecimentos científicos são verdadeiros ou que apenas pesquisadores podem explicar ou intervir sobre fenômenos. A ecologia de saberes surge como uma ponte de diálogos e de articulação de ações, contudo, não se espera que isso aconteça de forma sempre consensual e sem diferenças. O sociólogo alerta para “o cuidado fundamental de não ocultar as divergências que existem entre os diferentes movimentos e organizações. Há por vezes muitas diferenças entre eles”. (SANTOS, 2014, p. 333) Com isso surge o outro princípio importante, a tradução intercultural: “São contradições que, como digo, não obrigam a uma guerra civil, que se podem resolver pelo diálogo, mas exigem que todos os

movimentos e todos os cientistas envolvidos sejam tradutores interculturais todo o tempo e com uma paciência enorme”. (SANTOS, 2014, p. 334) A tradução intercultural é: “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização”. (SANTOS, 2007b, p. 39)

Em síntese, a ecologia de saberes assume, como princípio, que toda forma de conhecimento possui limites. É por isso que diante dos desafios complexos, é imprescindível a junção de diferentes saberes. Por sua vez a tradução intercultural admite que há múltiplas formas de falar das lutas necessárias e utopias críticas (SANTOS, 2007a; 2007b).

Isto posto, um desafio está lançado: como desenvolver a ecologia de saberes na Universidade? Santos (2011b) propõe que isso seja feito como uma extensão ao contrário, “de fora para dentro da universidade”, com a proposição de ações que valorizem os conhecimentos e promovam o compartilhamento desses entre os estudantes, professores, pesquisadores, organizações sociais e a sociedade civil em geral.

Dessa maneira, compreendemos que uma das ações que a UFBA tem desenvolvido desde o final da década de 1990, como foi apresentado, e que ganha profunda solidez com o status de disciplina em 2013, a ACCS, pode ser considerada um dispositivo de ecologia de saberes. A curricularização dessa ação institucional, junto com a obrigatoriedade que 10% das atividades formativas sejam em extensão universitária, coloca ainda um melhor horizonte, pois a extensão pode se realizar, como Boaventura propôs, “de fora para dentro”, nos currículos, nas trajetórias formativas estudantis.

Portanto, ao propor que as ACCS sejam integrantes da formação discente em extensão, pode-se produzir uma ecologia de saberes na universidade, pois os estudantes atuarão extramuros e intramuros universitários, pois estará dentro dos currículos.

Se compreendemos que o currículo é um dispositivo que materializa as formações escolares e universitárias, selecionando o conjunto de conhecimentos que são considerados válidos e importantes para serem incluídos na formação discente, a luta pela justiça cognitiva, retirada

da monocultura científica por uma ecologia de saberes, também deve ser travada curricularmente. (SILVA, 2005; SANTOS, 2007b; 2011b) Na próxima seção do texto, revisaremos a literatura encontrada sobre as experiências de ACCS e apontaremos como há características convergentes entre essa ação institucional e a ecologia de saberes, e assim debateremos se a UFBA pode progressivamente aproximar as suas velhas estruturas universitárias ao que Boaventura chamou de uma pluriversidade.

ACCS E ECOLOGIA DE SABERES: EXPERIÊNCIAS EM ANÁLISE

A tarefa de estabelecer pontes de contato entre as ACCS e a ecologia de saberes é uma tarefa complexa e limitada, inicialmente porque é um exercício teórico de aproximação de experiências reais e um conceito, o que por si só já é um grande desafio. Em segundo lugar porque não estamos acessando as experiências reais, estamos tomando como referência os escritos, ou seja, os documentos que preconizam o que é uma ACCS, a literatura produzida pelos professores, estudantes e pesquisadores que vivenciaram as ACCS e a elaboração teórica de Boaventura de Sousa Santos.

Como já foi discutido, em 2013 a ACCS passou a ser uma disciplina optativa ofertada a cada semestre pelas diferentes unidades acadêmicas, acontecendo necessariamente extramuros universitários e cujo objetivo é: “[atuar] numa perspectiva dialética e dialógica, participativa e compartilhada por intermédio de intervenções em comunidades e sociedades, na busca de alternativas para o enfrentamento de problemáticas que emergem na realidade contemporânea”. (UFBA, 2013, p. 2) Ou seja, surge com o princípio de busca por alternativas de maneira partilhada. Assim, aproximar ACCS e ecologia de saberes é possível pois, de acordo com Santos (2014), a ecologia de saberes não pode ser realizada dentro das salas da universidade nem nos espaços dos líderes de movimentos, mas sim em cenários de diálogo profundo.

Dessa forma, ao deslocar a ACCS como componente curricular optativo para fora da universidade é possível promover esse diálogo ecológico entre saberes. O sociólogo português aponta que: “A ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social” (SANTOS, 2014, p. 332) e mais “[...] nesta ecologia [...] o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real”. (SANTOS, 2007b, p. 33)

Podemos inferir que, ao mobilizar a ecologia de saberes, alguns elementos são importantes: a existência de diferentes saberes, a vocalização desses por grupos e organizações com diversas experiências sociais e a parcimônia com os resultados dessas ecologias, ou seja, especial atenção às consequências que os novos conhecimentos e ações trazem para o real. Assim, ao analisarmos as experiências encontradas na literatura, atentaremos aos três elementos supracitados.

O primeiro estudo encontrado na literatura descreveu a experiência de uma ACCS chamada “Cuidadoteca”, proposta pela Escola de Enfermagem. (SANTANA, 2014) De acordo com a autora, docente responsável pelo componente curricular, o objetivo da ação foi promover um cuidado com a saúde de maneira transdisciplinar que fugisse aos ditames puramente cartesianos da biomedicina, centrando o cuidado em escutas ativas e dinâmicas que ampliassem a percepção dos sentidos na perspectiva de Merleau-Ponty (SANTANA, 2014).

As atividades se desenvolveram na Paróquia Igreja Nossa Senhora da Esperança, cujo grupo pastoral já desenvolvia várias atividades no bairro da Boca do Rio. Assim, estudantes de Enfermagem, Nutrição, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Serviço Social e Direito, matriculados na disciplina, encontravam os moradores do bairro para, junto com eles e, partindo da realidade local, organizar “as temáticas que orientam o cuidado transdisciplinar, respeitando a cultural local e as necessidades destacadas pelos seus representantes”. (SANTANA, 2014, p. 269) Assim, a ACCS foi ofertada quatro vezes, envolvendo 50

estudantes de graduação e um trabalho com 140 pessoas no bairro da Boca do Rio.

A autora aponta as dificuldades de mensurar o impacto das intervenções produzidas, visto que o trabalho era produzir uma consciência corpórea acerca do adoecimento. Contudo, essa autora relata o que os participantes expressavam “satisfação, alegria, paz, tranquilidade, novas perspectivas de vida e isso se traduz em bem-estar, ou seja, produção de saúde através da tecnologia do cuidado transdisciplinar”. (SANTANA, 2014, p. 272)

Outra experiência desenvolvida em parceria com a Igreja Católica foi a ACCS intitulada “Ações interdisciplinares para a promoção da saúde e qualidade de vida da população em situação de rua do centro histórico de Salvador”. Essa ACCS acontecia num projeto intitulado “Levanta-te e anda” que é mantido pela Ação Social Arquidiocesana de Salvador (ASA). (FEITOSA; SOUZA; VÉRAS, 2019) O objetivo central desse componente curricular era promover o encontro de estudantes dos variados cursos de graduação com a população em situação de rua, através de diversas atividades decididas em conjunto, como: letramento, artesanato, yoga, inglês e cinema. O relato encontrado no trabalho aponta que muitos estudantes inicialmente se colocaram na posição de detentores do conhecimento, contudo no decorrer do semestre letivo, eram surpreendidos com os conhecimentos e habilidades que as pessoas em situação de rua trocavam com eles. (FEITOSA; SOUZA; VÉRAS, 2019)

Acerca disso, Santos (2007a) aponta que na ecologia de saberes sempre há conhecimentos e ignorâncias, sendo que num processo de ensino-aprendizagem mediado pela ecologia, deve haver sempre o reconhecimento dos saberes dos outros para o surgimento de novos aprendizados, como também o esquecimento de outros conhecimentos não mais relevantes. Assim, nessa ACCS com a população em situação de rua, um dos impactos nas trajetórias estudantis foi: “o rompimento de paradigmas e estereótipos que só foi possível a partir da criação de vínculos com os atores que não necessariamente compõem

a universidade”. (FEITOSA; SOUZA; VÉRAS, 2019, p. 69) Ou seja, ao contrário do esperado inicialmente, os discentes experimentaram a abertura a outras formas de saber, ressignificaram representações estereotipadas acerca das pessoas em situação de rua e aprenderam outros conhecimentos ao conviver com esse grupo populacional.

A terceira vivência encontrada na literatura foi com uma ACCS destinada aos estudantes de Direito. Os coordenadores da ação chamada “História do direito, meio ambiente e comunidades tradicionais: historicidade e afirmação de direitos” definem como objetivo fulcral do componente “romper com a construção dogmática hegemônica nos cursos jurídicos, baseada no “direito dos códigos” ao invés do “direito concreto”, das ruas, da sociedade, dos grupos vulneráveis”. (ROCHA; SILVA, 2015, p. 41)

A ACCS promoveu o encontro dos discentes de Direito com os povos tradicionais situados em várias cidades do interior baiano (Cachoeira, Simões Filho, Rio das Contas e São Francisco do Conde) com o intuito de contribuir com essas comunidades no enfrentamento dos conflitos socioambientais. Os estudantes matriculados tiveram oportunidade de se aproximarem das religiões de matriz africana, da produção agroecológica das comunidades, da história do próprio estado, além de ampliarem os conhecimentos jurídicos, prestando suporte a essas comunidades, em contrapartida. Essa ACCS também atuou em parceria com lideranças locais no primeiro curso livre de direito dos povos e comunidades tradicionais, ministrado por lideranças comunitárias e em menor proporção, acadêmicos no Museu de Arte Moderna de Salvador em 2013. (ROCHA; SILVA, 2015)

O diálogo com esses povos tradicionais possibilitou o contato das diferentes comunidades entre si como também um uso contra-hegemônico da estrutura universitária, tanto na assessoria jurídica prestada como no curso livre organizado. (SANTOS; 2007b, 2014)

Outra experiência empreendida no interior da Bahia foi a ACCS “Programa Social de Educação, Vocação e Divulgação Científica na Bahia”. Baseado nas ideias de um educador e radialista argentino Mario

Kaplún, esse projeto buscou levar oficinas de comunicação para comunidades no interior da Bahia a fim de produzir vídeos que retratassem temas, histórias e problemas dos seus agrupamentos. A produção do vídeo foi feita em equipe tanto por estudantes matriculados na ACCS como estudantes da educação básica das cidades em que o projeto foi desenvolvido. (LIRA-DA-SILVA et al., 2019)

As autoras apontam que os resultados na perspectiva estudantil foram: “[...] dificuldades do trabalho em grupo, os estudantes ressaltaram o trabalho com pessoas de cursos e opiniões diferente. Entre os benefícios citaram a troca de saberes, a colaboração e cuidado com os membros da equipe”. (LIRA-DA-SILVA et al., 2019, p. 169) Uma atividade colaborativa e que coloca diferentes saberes em ação produz dissonâncias, mas Santos (2015) afirma que nesses casos o diálogo e a escuta profunda são elementos fundamentais para que haja (re)conhecimento do outro como um ser de saber.

Por fim, os últimos dois projetos encontrados na literatura dialogam com o campo da saúde. O primeiro deles, de Rios e Caputo (2019), discute uma ACCS que aconteceu em um assentamento do Movimento dos Sem Terra em Baixão, cidade do interior da Bahia. Nessa ação, estavam envolvidos 3 professores e 35 estudantes de diferentes cursos de graduação e a metodologia utilizada foi a Educação Popular em Saúde (EPS). O objetivo fulcral desse projeto era promover empoderamento social e melhoria das condições sanitárias da comunidade, dessa forma, inicialmente foi feito um diagnóstico a partir das demandas dos assentados e após isso foram propostas sete atividades. Os autores apontam que, na perspectiva dos assentados, os ganhos foram relacionados ao conhecimento sobre seus direitos, o direito à saúde e a uma série de outros serviços públicos. Um exemplo disso, é a atividade de pesca. Os assentados estavam sem pescar e a equipe da ACCS contatou a equipe da Bahia Pesca que logo conseguiu orientar a comunidade e, assim, as atividades foram retomadas. Na perspectiva estudantil, os estudantes de medicina foram os que mais sentiram: “Esta percepção propiciou que os discentes compreendessem que o conhecimento médico nem

sempre pode dar respostas a todas as situações, o que requer portanto, o diálogo com outros saberes”. (RIOS; CAPUTO, 2019, p. 191)

Já no segundo projeto, dessa vez desenvolvido pela Faculdade de Farmácia, a ACCS, intitulada “Diversos aspectos do uso e comércio de plantas medicinais”, busca nas feiras livres dialogar com erveiros e raizeiros, pessoas com grande conhecimento acerca das ervas e raízes, sobre as plantas, folhas e raízes que são buscadas pela população e produz, com a autorização deles, materiais informativos que são levados para escolas e unidades de saúde, para ampliar o uso desses remédios naturais e fortalecer, assim, a política de saúde destinada ao uso de práticas integrativas e complementares. (ALMEIDA et al., 2017) Ou seja, os pesquisadores não buscaram “canibalizar” os conhecimentos originais advindos dos saberes populares, mas sim divulgá-los, estimulando seu uso em espaços públicos.

Em síntese, a análise empreendida revelou, mesmo com pequena produção científica, a potência das ACCS em estabelecer diálogo com diversos grupos da sociedade civil como: erveiros e raizeiros, MST, população em situação de rua, estudantes da educação básica de cidades do interior, povos tradicionais do Recôncavo Baiano, e comunidades de bairro. Além disso, a literatura evidenciou um intenso diálogo entre os grupos, o que foi encarado como profícuo pelos projetos, visto que amplia o raio de possibilidades explicativas dos fenômenos para além da compreensão que o saber científico produz.

Por fim, mesmo que de maneira minoritária, foi possível refletir sobre algumas ações de intervenção que aconteceram, embora não posamos avaliar realmente suas consequências. O que podemos perceber é a iniciativa desses professores e estudantes em utilizar a academia de maneira contra-hegemônica e como ferramenta de luta e promoção da dignidade humana. Assim, acreditamos que a ACCS pode ser um dispositivo de ecologia de saberes, pois possibilita aos estudantes não reduzirem o real apenas ao conhecimento científico, permitindo que valorizem as experiências e as populações que estão fora da universidade, produzindo, em colaboração, novos saberes.

COMENTÁRIOS FINAIS: AS ACCS PODEM APROXIMAR A UFBA DO CONHECIMENTO PLURIVERSITÁRIO?

Santos (2011b) afirma que as profundas transformações que a sociedade e o conhecimento têm passado exigem que a universidade se repense. Ao invés de produzir um conhecimento UNIversitário que é assentado na UNIlateralidade da ciência, é possível produzir mais interatividade e conhecimento pluriversitário, desestabilizando a instituição universitária tradicional e produzindo maior diversidade epistemológica.

Em nosso olhar, as ACCS estão promovendo essa instabilidade positiva na universidade, pois produzem ecologias de saberes na formação discente, descentrando a ciência moderna que foi fundada em bases epistemicidas. De acordo com Santos: “o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2011b, p. 42), assim a integralização curricular da extensão na formação discente produzirá justamente isso, maior contextualização dos conhecimentos aprendidos, e a ACCS nos parece ser um dispositivo interessante para atingir essa finalidade.

Reconhecendo os limites deste texto, queremos dizer que pesquisas empíricas devem ser produzidas para aprofundar esse debate e, assim, compreender mais profundamente em que medida as ACCS são instrumentos de diversificação curricular, formativa e epistemológica. O caminho que aqui percorremos nos permite afirmar que sim. Krenak (2019) argumenta que não podemos achar que os sonhos são a fuga da realidade, mas que podemos utilizá-los como inspiração para buscar escolhas nos caminhos que estão em aberto. Então, sonhemos com uma UFBA repleta de ACCS!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. S.; CAPUTO, M. C. Extensão Universitária e cidadania: conceitos, histórico e práticas no Brasil e na UFBA. *In*: CAPUTO, M. C.;

TEIXEIRA, C. F. (org.). *Universidade e Sociedade: concepções e projetos de extensão universitária*. Salvador: Edufba, 2014. p. 15-31.

ALMEIDA, P. B. *et al.* Ação curricular em Comunidade e em Sociedade UFBA ACCS FAR-454: diversos aspectos do uso e comércio de plantas medicinais. In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES. *Anais [...] CONGREPICS*, 1., Campina Grande: Editora Realize, 2017. p. 1-6.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação . Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES Nº7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências correlatas. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que, o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Presidência da República, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. *Revista de Educação*, Valinhos, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

FEITOSA, C. C. M.; SOUZA, G. B.; VÉRAS, R. M. Ação curricular em comunidade e em sociedade com a população em situação de rua: perspectiva dos estudantes. In: VÉRAS, R. M.; MEDEIROS, L. M. (org.). *Extensão Universitária: propostas exitosas em universidades nordestinas*. Salvador: Edufba, 2019. p. 55-71.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2015. E-book. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios ao longo do século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, 2016.

KOGLIN, T. S. S.; KOGLIN, J. C. O. A importância da extensão universitária nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Chapecó, v. 10, n. 2, p. 71-79, 2019.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIRA-DA-SILVA, R. M. *et al.* O método educacional na produção de vídeos no contexto formativo de estudantes de graduação da Universidade Federal da Bahia, Brasil. *Indagatio Didactica*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 161-176, 2019.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

RIOS, D. R. S.; CAPUTO, M. C. Para além da formação tradicional em saúde: experiência de educação popular em saúde na formação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 43, n. 3, p. 184-195, 2019.

ROCHA, J. C.; SILVA, R. N. Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade (ACCS) e os povos tradicionais: experiência de campo do curso de direito na Universidade Federal da Bahia. *FIDES*, Natal, v. 6, n. 2, p. 40-48, jul./dez. 2015.

ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na reforma Francisco Campos de 1931. *Revista Brasileira de História da Educação*, Belo Horizonte, v. 2, n. 8, p. 141-160, 2008.

SANTANA, M. T. B. M. Cuidado Transdisciplinar do Corpo como Consciência pelas dinâmicas dos sentidos: atividade curricular em comunidade e sociedade. In: CAPUTO, M. C.; TEIXEIRA, C. F. (org.). *Universidade e Sociedade: concepções e projetos de extensão universitária*. Salvador: Edufba, 2014. p. 253-273.

SANTOS, B. S. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. *Tempus – Actas de Saúde Coletiva*, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 331-338, 2014.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SANTOS, B. S. Da universidade à pluriversidade: reflexões sobre o presente e o futuro do Ensino Superior. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 31, p. 201-212, 2015.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007a.

SANTOS, B. S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007b.

SERPA, B. Do UFBA em campo à ACC: um olhar crítico com toques de saudosismo. *Entreideias*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 91-104, 2018.

SILVA, A. A. S. O programa UFBA em campo – ACC: sua contribuição na formação do estudante. *Entreideias*, Salvador, n. 13, p. 83-102, 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

STEIGLEDER, L. I.; ZUCCHETTI, D. T.; MARTINS, R. L. Trajetória para a curricularização da extensão universitária: atuação do FOREXT e das

diretrizes nacionais. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Chapecó, v. 10, n. 3, p. 167-174, 2019.

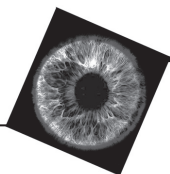
TOSCANO, G. *Extensão Universitária e formação cidadã: a UFRN e a UFBA em ação*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução Nº1, de 25 de fevereiro de 2013*. Regulamenta o aproveitamento da Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) para integralização curricular dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: https://www.fapex.ufba.br/Fapex/Harp/sys/web/pub/arquivos/pdf/documentos/tmp59822739c9e73_xeuFxC2!5ge!gxbpChzW!QWp1u7Xq!bdycnNHvqaXieAQ--.pdf. Acesso em: 26 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022*. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba_web_compressed.pdf. Acesso em: 23 jan. 2019.

VÉRAS, R. M.; SOUZA, G. B. Extensão Universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Chapecó, v. 7, n. 2, p. 83-90, 2016.

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E
INTERDISCIPLINARIDADE
comunidade virtual de aprendizagem (CVA) docente



NATALIA SILVA SOUZA MAIA RIBEIRO
MARIA EUNICE LIMOEIRO BORJA
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

As transformações políticas e sociais que a sociedade brasileira viveu nas últimas décadas, com a retomada de valores democráticos, influenciaram nas concepções sobre o papel que as instituições de ensino desempenham. Nos processos em que há modificações de perspectivas, são demandadas interpretações sobre as dinâmicas sociais, culturais e políticas, e também, intervenções para as problemáticas existentes capazes de levar em conta as complexas conjunturas do tempo presente. Desse modo, cabe à educação universitária promover não apenas formação focada em competências profissionais, mas também, a formação de indivíduos que sejam socialmente ativos e capazes de responder criativamente às necessidades contemporâneas. Nesse sentido, a Universidade Federal da Bahia, no ano de 2007, em um momento

em que ocorreram importantes investimentos e avanços em diversas instituições federais de Ensino Superior, aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) do Ministério da Educação, introduzindo modificações estruturais e no campo curricular que apontam para a diversificação dos modelos educativos da instituição. Assim, foram criados quatro cursos de graduação em regime de ciclos, os Bacharelados Interdisciplinares (BI) em Artes, Saúde, Humanidades e Ciência e Tecnologia. Nessa proposta formativa é ofertada uma formação geral humanística, artística e científica no primeiro ciclo, e no ciclo seguinte, o estudante pode optar por um Curso de Progressão Linear (CPL)¹ ou seguir para uma pós-graduação. (RIBEIRO; BRITO; SAMPAIO, 2017; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008)

Logo, diante da adoção de cursos com perspectivas pedagógicas inovadoras e a criação de uma nova unidade – o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC) –, são levantadas, no Observatório da Vida Estudantil, indagações sobre a trajetória e as compreensões dos docentes que atuam nesse espaço, assim como, sobre quais são as estratégias, os formatos acadêmicos e as soluções institucionais utilizados para a construção de uma pedagogia interdisciplinar. O projeto Formação Universitária e Interdisciplinaridade (PROINTER)² tem sido desenvolvido, desde o ano de 2016, tendo como executores bolsistas³ e estudantes voluntários. Durante a sua execução foram realizadas revisões bibliográficas, análises de documentos institucionais⁴ e entrevistas, para compreender como está sendo praticado no IHAC o projeto de uma educação geral de base interdisciplinar, tanto do ponto de vista conceitual quanto da sua materialização nas atividades acadêmicas, de extensão e de pesquisa propostas aos estudantes.

1 Cursos de áreas disciplinares tradicionais que não oferecem uma formação dividida em ciclos, como ocorre nos Bacharelados Interdisciplinares.

2 Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

3 Com bolsas da UFBA, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PI-BIC) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

4 Projetos Político Pedagógico (PPP) e Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Os dados produzidos através da revisão bibliográfica, análise de Projetos Político-Pedagógicos e de entrevistas com docentes e discentes destacam o professor como tendo papel fundamental na promoção das práticas interdisciplinares na universidade. No entanto, os dados apontaram também para a demanda de uma intervenção que promova discussão sobre o próprio conceito de interdisciplinaridade, que não apresenta uma única definição e compreensão; além disso, identificamos a necessidade de considerar as adversidades do processo de implantação e desenvolvimento dos Bacharelados Interdisciplinares como uma proposta educacional inovadora. Diante desses resultados idealizamos a elaboração de um curso *online* voltado para o público docente com o objetivo de fomentar um compartilhamento de saberes sobre as propostas pedagógicas interdisciplinares.

Durante a trajetória de desenvolvimento do projeto, as perspectivas e horizontes foram aperfeiçoados e ampliados a partir da contribuição dos dados produzidos nas revisões bibliográficas e análises documentais, mas, sobretudo, nas discussões no âmbito do Observatório da Vida Estudantil e da colaboração dos participantes entrevistados. Assim, foram pensadas as intervenções do PROINTER, como também, incorporadas perspectivas pedagógicas que contribuem com a ideia de interdisciplinaridade. Como resultado desse processo, no decorrer da realização das atividades, foi reconhecida a conveniência da articulação dos conceitos previamente utilizados no projeto Formação Universitária e Interdisciplinaridade com outras referências que estão voltadas para os estudos realizados no âmbito do pensamento decolonial e das epistemologias do Sul. Consideramos, com base nos trabalhos já realizados, que as perspectivas interdisciplinares podem ser relacionadas com referências pedagógicas que visem produzir diálogos amplos e interculturais com a intenção de promover uma vivência educacional que seja transformadora e emancipatória. (BRITO; SANTOS, G.; RIBEIRO, 2017; RIBEIRO; BRITO; SAMPAIO, 2017)

A partir dessas considerações, revisões e análises, o projeto orienta-se, atualmente, pelo objetivo de avaliar como está sendo desenvolvi-

da a proposta de uma educação geral de base interdisciplinar, tanto do ponto de vista conceitual quanto da sua materialização nas atividades acadêmicas, de extensão e de pesquisa propostas aos estudantes. Além disso, pretendemos desenvolver estratégias pedagógicas para viabilizar uma formação interdisciplinar para docentes pautada em concepções de aprendizagem horizontal em uma plataforma *online*. Este artigo tem, portanto, o objetivo de discutir os resultados parciais da pesquisa, refletindo sobre algumas transformações que ocorreram no seu percurso. Para isso, os objetivos específicos são: 1. apresentar considerações feitas por docentes entrevistados sobre os obstáculos para a realização de práticas interdisciplinares; 2. levantar questões sobre estratégias de formação interdisciplinar para docentes; 3. ponderar sobre o impacto de teorias pós-coloniais e das epistemologias do sul na presente pesquisa.

O PROJETO FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E INTERDISCIPLINARIDADE

O projeto, com intuito de atuar no âmbito de uma compreensão crítica sobre currículos de formação e o percurso do pensamento interdisciplinar, contou com a participação de estudantes com planos de trabalho⁵

5 Atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar desenvolvidas na UFBA – Juliana Martins do Nascimento; Concepção dos docentes acerca da interdisciplinaridade em cursos de formação geral – Natalia Silva Souza Maia Ribeiro; A concepção dos estudantes acerca da interdisciplinaridade no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – Nelson Rocha Lima/Marcos Leone Araujo Dórea/Gabriel Ivo Mélo Santarém; A concepção de estudantes sobre a interdisciplinaridade em cursos de Pós-graduação – Ana Cristina Leal Ribeiro/Gabriel Ivo Mélo Santarém; A percepção de estudantes acerca das atividades de caráter interdisciplinar desenvolvidas em Bacharelados Interdisciplinares – Thalita Maria Araujo Soares Brandão; O percurso do modelo interdisciplinar na UFBA – Jackson Teixeira Santos/Maria Luiza Santos de Oliveira/Mayana Queiroz de Araújo Souza; Elaboração do Projeto MOOC interdisciplinar na UFBA-UFRB – Ana Cristina Leal Ribeiro; Identificar o(s) conceito(s) natural(is) de interdisciplinaridade utilizado(s) por docentes da UFBA – Nelson Rocha Lima; Inovação pedagógica e interdisciplinar na UFBA – Thalita Maria Araujo Soares Brandão; Atividades pedagógicas interdisciplinaridade em ensino, pesquisa e extensão entre docentes da UFBA. – Márcia Regina Araújo da Cruz; Eventos Interdisciplinares no Ensino Superior: elementos para elaboração de uma proposta de MOOC – Lorena Oliveira Pastor; Gestão de Ferramentas de Educação à Distância para o MOOC interdisciplinar UFBA/UFRB – Natalia Silva Souza Maia Ribeiro.

que investigaram: o percurso da adoção do modelo interdisciplinar na instituição; gestão de ferramentas de Educação à Distância e a concepção dos estudantes e docentes acerca da interdisciplinaridade nos cursos da divisão de áreas de conhecimento existentes na UFBA (área I – Ciências Físicas, Matemática, e Tecnologia; II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; III – Filosofia e Ciências Humanas; IV – Letras; V – Artes; Bacharelados Interdisciplinares).

Os planos de trabalho desenvolveram-se em duas etapas metodológicas: 1. Produção de dados com revisão bibliográfica e análise de documentos institucionais e realização de entrevistas semiestruturadas com oito professores e dezessete estudantes de unidades distintas de graduação e pós-graduação; 2. Elaboração da proposta para formação docente a partir dos dados produzidos, registrados e analisados que viabilizaram a identificação de problemáticas, observações e ressalvas que servirão como premissas para a organização das estratégias desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem interdisciplinar. Algumas das questões significativas levantadas durante a pesquisa foram: existem, nos Projetos Político-Pedagógicos, cursos do Cursos de Progressão Linear (CPL), orientações e direcionamentos que fazem referências a perspectivas e práticas interdisciplinares? Caso sim, é possível observar uma mudança pedagógica concreta de perspectiva a partir da adoção desse conceito? Há uma articulação e comunhão de objetivos entre os docentes engajados na experiência dos Bacharelados Interdisciplinares? Quais estratégias de formação *online* são adequadas para a comunidade docente sob estudo?

Os estudos iniciais do PROINTER realizaram a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de diversos Cursos de Progressão Linear⁶ da UFBA com a intenção de identificar referên-

6 Um dos desafios encontrados no desenvolvimento do projeto foi o acesso aos PPP, são muitos os cursos que não disponibilizam os documentos em bases de dados *online* e o acesso a estes por meio dos Colegiados também não foi facilitado, logo, diante das demandas por dar seguimento ao andamento da pesquisa, foram analisados PPP dos cursos de: Saúde Coletiva, Odontologia, Enfermagem, Nutrição e Medicina – Campus Salvador e Campus Vitória da Conquista, Música, Dança (licenciatura e bacharelado), Administração, Arquivologia, Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Direito, Química (licen-

cias à proposta de uma educação com perspectivas interdisciplinares. Os dados revelaram questões fundamentais para o desenvolvimento de intervenções relacionadas às concepções de interdisciplinaridade adotadas na instituição: observa-se nos PPP que é frequente a ideia de que o profissional de cada área seja capaz de identificar questões e problemáticas na sociedade e que sejam aptos para refletir e propor intervenções sobre elas de forma articulada e inovadora, assim, apontam para a pertinência da presença da interdisciplinaridade nas formações. No entanto, foi comum observar também que, apesar de os documentos analisados fazerem referências, em alguns momentos, ao compartilhamento de saberes e à necessidade do futuro profissional possuir flexibilidade e autonomia, não ficam claros quais são os dispositivos utilizados para alcançar essa articulação entre áreas do saber, pois as descrições presentes nos documentos sobre as atividades interdisciplinares que serão desenvolvidas na prática são, frequentemente, insuficientes. Além disso, foi possível perceber também que há uma tendência a reduzir a promoção da interdisciplinaridade a conteúdos trabalhados em disciplinas específicas, geralmente, sujeita às escolhas dos próprios estudantes através dos componentes optativos ou atividades complementares que desejam cursar ao longo dos semestres, não sendo, portanto, uma condição central dos seus processos formativos. Há, inclusive, entre os PPP analisados, uma confusão entre os conceitos de inter, multi e transdisciplinaridade, ideias distintas que não podem ser utilizadas como sinônimos. (BRANDÃO; SAMPAIO, 2017; OLIVEIRA; RICO; SAMPAIO, 2017; RIBEIRO; BRITO; SAMPAIO, 2017; SANTOS, J.; VASCONCELOS; SAMPAIO, 2016)

Ademais, em um dos trabalhos realizados por Brandão e Sampaio (2017) no âmbito do PROINTER, baseado em entrevistas com professores de alguns de cursos tradicionais (CPL), eles destacam a interdisciplinaridade como um desafio para a universidade, apontam tam-

.....
ciatura e bacharelado), Matemática (licenciatura e bacharelado), Sistema de Informação, Engenharia de Controle de Automação, Geografia (licenciatura e bacharelado), Artes Cênicas (Direção Teatral), Licenciatura em Teatro, Artes Plásticas, Design, Música Popular, Artes Cênicas (Interpretação teatral).

bém a maleabilidade do conceito como obstáculo para consolidação de práticas inovadoras. Do mesmo modo, consideram ainda que a forma como a universidade é organizada e a força do pensamento disciplinar já consolidado na prática de professores resistentes a um rompimento com padrões de ensino tradicionais são empecilhos para a adoção de práticas interdisciplinares.

Já em relação aos Bacharelados Interdisciplinares, estão presentes no PPP direcionamentos institucionais que apontam para: 1. Flexibilidade; 2. Autonomia; 3. Articulação; 4. Atualização; 5. Inclusão das três culturas: científica, humanística e artística. O projeto dos BI também pontua a importância do desenvolvimento de atividades e componentes que priorizem a interação com a comunidade, e que tenham como foco a reflexão crítica dos fenômenos sociais. Entretanto, apesar das orientações para articulação e atualização, foi observado, através da realização de entrevistas com docentes que trabalham no IHAC, que há uma dificuldade de interação, mesmo entre os professores que já atuam no campo, com uma pedagogia mais inovadora por estarem ocupados com uma grande carga de trabalho em suas respectivas funções, o que dificulta um maior envolvimento entre eles. Consideram também que esse afastamento pode fragilizar a possibilidade de construção do processo educacional fundamentada em diálogos entre a comunidade de docentes, já que a troca de experiências entre os professores contribui para a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares. Identificamos, portanto, que há na instituição a necessidade de fortalecimento do vínculo entre os educadores. (RIBEIRO; BRITO; SAMPAIO, 2017)

Portanto, consideramos que a interdisciplinaridade, por ser um conceito polissêmico que representa modificações que vão de encontro a noções tradicionais de pensamento e ensino-aprendizagem, exige práticas com interações complexas entre os atores do processo educativo, áreas de saber e perspectivas teórico-metodológicas e, assim, não pode ser considerada um modelo de fácil execução. Nesse contexto, é importante salientar que atualmente no PROINTER, dentre a variedade de interpretações existentes sobre a interdisciplinaridade, a mais

aceita é a de Luzzi e Phillipi Jr. (2011). Os autores afirmam que a interdisciplinaridade é formada não só do diálogo entre as disciplinas científicas, mas, principalmente pelo contato destas com outros saberes. Salientam ainda que:

[...] a interdisciplinaridade como objeto de estudos deverá avançar para além da dimensão de conteúdo focado nas diversas disciplinas e abordar a dimensão pedagógica do processo de ensino, trabalhando a cultura institucional, o planejamento curricular, as estratégias pedagógicas, os métodos didáticos e os sistemas de avaliação, que configuram a identidade do centro educativo. (LUZZI; PHILLIPI JR., 2011, p. 124)

Portanto, a partir dessa compreensão e dos dados produzidos que mencionam desconhecimento e/ou resistência às práticas interdisciplinares por colegas docentes, da necessidade de estabelecimento de um espaço de discussão e elaboração de projetos e intervenções, e da necessidade de apresentar e discutir outras perspectivas associadas à interdisciplinaridade, consideramos a possibilidade de construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que dê conta das necessidades identificadas.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA A COMUNIDADE DOCENTE: CVA

A proposta inicial para a formação docente estava baseada no desenvolvimento de um curso no modelo *Massive Open Online Courses* (MOOC), voltado para Educação à Distância que permite a participação de um grande número de pessoas em plataformas *online*. No entanto, ponderamos que o MOOC, por características como ausência de tutores, mediadores e fóruns discursivos, tem um caráter mais expositivo, sendo mais adequado para temas de estudo não interativos. Consideramos, então, que esse modelo formativo não era compatível com as perspectivas adotadas no projeto, na medida em que promover diá-

logos e engajamentos colaborativos em torno da proposta do PROINTER sobre interdisciplinaridade seria inviável dentro dessa concepção de formação.

As compreensões adotadas pela equipe responsável pela realização das atividades do projeto têm sido construídas e trabalhadas no Observatório da Vida Estudantil (OVE) em um espaço de compartilhamento de saberes. Através dessa partilha, são produzidos e analisados dados, bem como selecionados temas pertinentes para incorporação ao projeto. As alterações nas ideias iniciais de modelo formativo e a compreensão da importância de utilizar práticas pedagógicas que valorizem conhecimentos diversos além daqueles considerados científicos, são exemplos de resultados desse compartilhamento no interior do OVE. Esse processo é parte essencial da trajetória do PROINTER, já que compõe a evolução do projeto, mas também a transformação dos colaboradores que atuam na pesquisa. Os participantes constroem, nesse meio, seus percursos acadêmicos e pessoais ao pensar a universidade como um ambiente onde também estão envolvidos.

Assim, as orientações pedagógicas para a formação *online* estão pautadas nas compreensões que novos entendimentos devem ser produzidos através do diálogo e da partilha de experiências e no desenvolvimento de práticas que sejam comprometidas com o respeito às diferenças e a valorização de todos os sujeitos como portadores de saberes. Desse modo, a formação está sendo pensada, atualmente, como uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) que, de acordo com Sartori e Roesler (2003), através de redes de conexões das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilita o encontro e relação de pessoas com objetivos comuns para a construção de sociabilidades e subjetividades, materializando comunicação, cultura e educação. As autoras ainda destacam que a CVA se apresenta como uma alternativa de ambiente de produção de novos sentidos e significados em uma rede de cooperação onde os participantes sentem-se coletivamente entrelaçados em um desenvolvimento de alternativas. Essa comunidade será produzida no *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

(MOODLE) – dispositivo de gestão de cursos à distância disponível na UFBA que apresenta ferramentas pertinentes, como fóruns discursivos, para a inserção da CVA interdisciplinar.

Pensamos que a CVA deve utilizar meios que promovam, de fato, a reflexão sobre a efetiva implantação de uma pedagogia interdisciplinar. Maciel (2001) destaca que, tanto em projetos educacionais presenciais quanto *online*, é necessário reconhecer o paradigma que dá suporte ao projeto político-pedagógico. A autora sinaliza ainda que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação e suas possibilidades devem, fundamentalmente, estar: “[...] ancoradas em um conjunto de intenções e numa práxis que tenha como norte a construção de uma nova paisagem educativa. Do contrário, se estará mais uma vez reeditando as velhas fórmulas [...]”. (MACIEL, 2001, p. 5) Nesse sentido, consideramos a importância de incorporar às reflexões feitas no projeto e nas pautas de discussão da CVA, as perspectivas dos estudos decoloniais e de conceitos do âmbito das epistemologias do Sul. As práticas pedagógicas adotadas e a elaboração do espaço virtual devem, então, estar em conformidade com os sentidos de uma aprendizagem horizontal.

Durante esse processo, esperamos que seja desenvolvida, entre os participantes e colaboradores, uma inteligência coletiva, conceito presente nos estudos de Pierre Lévy (1998). Segundo o autor, ela permite reconhecer e coordenar habilidades de sujeitos distintos utilizadas para o bem da coletividade. O conceito, por estar relacionado com as tecnologias da informação e comunicação, fornece contribuições pertinentes na elaboração do espaço virtual que pretendemos. A inteligência coletiva relaciona-se às transformações tecnológicas e aos modos de compartilhamento de informações visando à ordenação de esforços coletivos, sendo o ciberespaço o potencializador de trocas que proporcionem respostas para problemas da sociedade. De acordo com Lévy (2003), a inteligência coletiva é uma inteligência que está em toda parte e pode ser coordenada através do ciberespaço resultando em uma mobilização efetiva das competências dos sujeitos em prol de um objetivo comum.

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DECOLONIAIS E DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL AO PROINTER

Os estudos decoloniais e das epistemologias do Sul têm sido desenvolvidos fundamentados na compreensão de que formas de dominação próprias ao contexto colonial mantêm-se através de concepções racistas, patriarcais e imperialistas. Portanto, é necessário o reconhecimento dessas problemáticas e a elaboração de práticas emancipatórias que validem saberes e fortaleçam as lutas dos sujeitos que sofrem com essas opressões. A nomenclatura “epistemologias do Sul” vem da consideração de pensadores sobre a variedade de epistemologias existentes no mundo, embora haja relações desiguais entre os saberes que, em certa medida, relacionam-se com um Sul geográfico excluído, mas, principalmente, a um Sul epistêmico metafórico que abrange os oprimidos pelo colonialismo e pelo capitalismo. No campo dessas concepções, está o conceito de ecologia de saberes, que se apresenta como uma construção de alternativas por meio do diálogo com vários conhecimentos. (MENESES; SANTOS, 2010)

A crítica decolonial surge diante da necessidade de romper com a tradição da utilização de referências majoritariamente europeias no contexto após a Segunda Guerra Mundial quando se fez possível o desenvolvimento de reflexões pós-coloniais. Diferente da escola pós-colonial – que com críticas ao eurocentrismo da modernidade, buscava na maioria de suas pesquisas entender como o mundo colonizado foi construído através de análises de representações discursivas sobre colonizado/colonizador, oriente/ocidente, e aproximava-se mais do pensamento pós-estruturalista e pós-moderno – o pensamento decolonial tinha como objetivo emancipar epistemologias de qualquer tipo de opressão. Essa corrente entende a colonização como uma questão ainda não superada e que se prolonga. Portanto, a intenção é que a transgressão e insurgência sejam uma luta contínua contra as dominações. (COLAÇO, 2012; GROSFUGUEL, 2008; ROSEVICS, 2017)

Nessa perspectiva, consideramos também a articulação das concepções sobre educação intercultural, desenvolvidas por pensadores

como Catherine Walsh (2005, 2009) com as práticas interdisciplinares, visando à construção de novos modos de sociabilidade a partir de diálogos decoloniais que envolvam as experiências múltiplas dos indivíduos. De acordo com a autora, a principal intenção da educação cultural é causar impactos nos sujeitos a partir da problematização de suas próprias vivências, sendo assim, essa compreensão pedagógica deve priorizar o fortalecimento e legitimação de identidades culturais dos estudantes desenvolvendo interlocução equitativa entre saberes distintos. (BRITO; SANTOS, G.; RIBEIRO, 2017)

No âmbito das epistemologias do Sul e do pensamento decolonial, estão críticas pertinentes aos modos hegemônicos de desenvolvimento e validação do conhecimento e também, o destaque para a deficiência desses métodos científicos, disciplinares, tradicionais na produção de igualdade e avanços no campo da educação. Isso posto, no enquadramento do projeto que está sendo desenvolvido, é necessário promover o debate sobre os modos de ensino, aprendizagem e de validação de saberes e pensar metodologias que não corroborem com concepções ancoradas no passado, mas sim, que considerem a alteridade e valorizem diferenças. (BRITO; SANTOS, G.; RIBEIRO, 2017; SANTOS, 2005; VASCONCELOS; SANTOS, G.; SAMPAIO, 2017; VISVANATHAN, 2009)

Olhar para a universidade em um projeto decolonial nos ajuda a desafiar sua estrutura disciplinar, de saberes compartimentalizados, que ainda a caracteriza. Possibilita-nos repensar tantos binarismos: teoria e prática, professor e aluno, pesquisa e sala de aula, para que possamos nos reconhecer em um espaço de entrecruzamento de diversos saberes e variadas formas de construção ou compartilhamento desses saberes. Nos (sic) ajuda também a transgredir a hierarquia que confere excelência ao conhecimento científico em detrimento de outras formas de conhecer. (BORELLI, 2018, p. 14)

Nesse sentido, seguindo um entendimento da necessidade de renovação na universidade, esperamos que através do engajamento dos

docentes e da mediação pedagógica dos diálogos na CVA, sejam produzidas discussões voltadas para as concepções da educação intercultural para a consideração de conhecimentos que não estejam no âmbito disciplinar. Ao longo do percurso do PROINTER, foram tecidas reflexões sobre as interações entre sujeitos e saberes que ocorrem na universidade, e, conseqüentemente, podem ocorrer na CVA. Uma das principais ideias adotadas no contexto do PROINTER é a de justiça cognitiva, desenvolvida pelo pensador indiano Shiv Visvanathan (1997) e também pelo português Boaventura de Sousa Santos (1995). A justiça cognitiva implica um pensamento que vai além da justiça social, pois se considera que a exclusão social histórica promoveu também supressão de várias formas de conceber o mundo e seus fenômenos. Visvanathan (2009) destaca que a justiça cognitiva pressupõe diversidade do conhecimento e também igualdade entre os pensadores, e deve fazer com que os saberes subalternizados sejam reconhecidos como o conhecimento científico, promovendo a coexistência de diferentes formas de saber. (SANTOS, 2005; VASCONCELOS; SANTOS G.; SAMPAIO, 2017; VISVANATHAN, 2009)

Também no âmbito das epistemologias do Sul, Santos (2010) apresenta a ideia de construção e reprodução do pensamento a partir das linhas abissais. Segundo o autor, a realidade social é constituída por divisões entre o que é visível e está “deste lado da linha”, representando a realidade relevante, e o que é invisível, “do outro lado da linha”, a inexistência. Por conseguinte, o pensamento abissal no campo do conhecimento faz com que a ciência moderna detenha o poder de discernir o que é válido ou não. A relação com outros saberes se dá a partir de uma validação do conhecimento muito relativa, pois, para que a verdade seja estabelecida é utilizado um método científico no qual outras formas de manifestação de saber não podem ser comprovadas. Dessa forma, fica estabelecida uma superioridade para o saber científico e todo o resto do outro lado da linha é crença, magia ou apenas material para investigações científicas.

Behrens (2000) afirma que a pretensão de objetividade, de racionalidade e de separatividade e a fragmentação do todo ocasionaram uma formação acadêmica historicamente reducionista. A autora destaca que pensar o todo leva ao entendimento de rede e interconectividade entre os sistemas vivos. Logo, nessa perspectiva, consideramos que as práticas pedagógicas não devem estar isoladas em disciplinas, mas sim, devem atuar com uma visão ampliada com objetivo de provocar nos estudantes interações consigo mesmos, com os outros, a comunidade, a sociedade e o planeta. Assim, consideramos a atuação docente como componente essencial desse processo educativo. Se, por um lado, o professor pode agir como único transmissor de conhecimentos, por outro, pode exercer o papel de mediador, favorecendo a fruição de saberes compartilhados por todos os agentes presentes no espaço pedagógico. Nesse sentido, por reconhecer a importância da função do professor e a necessidade de construção e revisão constantes das práticas educativas, elegemos a formação docente como área alvo de intervenção do projeto.

Acreditamos que o engajamento coletivo promovido pelo espaço *online* do PROINTER pode se configurar como uma maneira de apresentar e promover discussões sobre a necessidade de desenvolver um pensamento decolonial na universidade. Desse modo também, o debate sobre o fazer docente no campo da interdisciplinaridade na CVA se apresenta como uma estratégia pertinente de formação para comunidade de professores, com potencial de provocar articulação e união entre estes que são atores fundamentais do processo educativo da instituição.

Rodrigues (2006), em um trabalho desenvolvido sobre a Educação à Distância para o público docente, salienta que, por vezes, a qualificação de professores tem sido reduzida ao domínio de um saber específico e ao modo como esse saber é ensinado. A autora considera que no contexto da EaD existem grandes possibilidades de serem elaboradas aprendizagens mais colaborativas através do compartilhamento de ideias, promovendo metodologias que diferem das formas disciplinares tradicionais de aprendizagem. Essas perspectivas ratificam as preocu-

pações, da equipe encarregada de planejar a CVA interdisciplinar, em desenvolver uma inteligência coletiva através do diálogo e da partilha de experiências, possibilitando a produção de novos entendimentos que sejam comprometidas com o respeito às diferenças e à valorização de todos os sujeitos como promotores de saber. O desafio posto para os professores é ir além de apenas ensinar, mas se situar no interior de um processo de “aprender a aprender”. (BEHRENS, 2000, p. 73)

Portanto, objetivamos produzir um espaço de compartilhamento de saberes adquiridos e potencializados, principalmente, através das vivências docentes em torno dos conceitos e das práticas interdisciplinares pelo desenvolvimento de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) que permita, através da troca de experiências, o aprimoramento da interdisciplinaridade na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos referenciais teóricos utilizados e atividades realizadas no âmbito do PROINTER – que se beneficiou de reformulações e de uma construção coletiva de conhecimento no contexto dos trabalhos desenvolvidos no OVE – entendemos que o fazer docente incorpora valores e aprendizados de maneira gradativa. Consideramos que a revisão das práticas correntes e a incorporação de novas perspectivas compõem, essencialmente, o exercício da pesquisa e o ofício de professor. Logo, acreditamos que a CVA pode se constituir como um ambiente que possibilite aos participantes a revisão de suas ações e saberes com base no aprendizado colaborativo com o compartilhamento de experiências, projetos e ideias. Pretendemos iniciar no espaço virtual, um processo que poderá ser aprimorado e continuado além do meio *online*, através de incentivo e mobilização dos participantes em prol do aprimoramento das práticas desenvolvidas na instituição, visando também ao envolvimento de discentes, gestores e comunidade. Consideramos que a partir do desenvolvimento de um trabalho conjunto, seja possível construir, de maneira processual, formações mais humanizadas, que

ofereçam respostas mais efetivas e abrangentes aos problemas do mundo, abrindo mão de concepções que já não se adaptam às mudanças e exigências da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, T. M. A. S.; SAMPAIO, S. M. R. *Inovação Pedagógica Interdisciplinar na UFBA*. Relatório de Pesquisa. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000. p. 67-131.
- BRITO, L.; SANTOS, G. G.; RIBEIRO, N. S. S. M. Perspectivas interdisciplinares e horizontes interculturais na formação universitária. In: SANTOS, G. G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. S. (org.) *Observatório da Vida Estudantil: dez anos de estudo sobre a vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 133-152.
- BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- COLAÇO, T. L. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LUZZI, D. A.; PHILIPPI JUNIOR, A. Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. S. (ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. Barueri: Manoele, 2011. p. 123-143.

- MACIEL, I. M. Educação a Distância: construindo significados. *Revista Advir*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 47-55, 2001.
- 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.
- OLIVEIRA, M. L. S. de; RICO, A. M.; SAMPAIO, S. M. *Formação universitária e interdisciplinaridade*. Relatório de Pesquisa. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.
- RIBEIRO, N. S. S. M.; BRITO, L. SAMPAIO, S. M. R. *A concepção dos docentes acerca da interdisciplinaridade em cursos de formação geral*. Relatório de Pesquisa. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.
- RODRIGUES, C. A. C. *Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*. 2006. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- ROSEVICS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, G.; ROSEVICS, L. (org.). *Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.
- SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. de. *A universidade no século XXI: por uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.
- SANTOS, B. S. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. Entrevista. *Diversa*, Belo Horizonte, ano 3, n. 8, 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.
- SANTOS, B. S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 187-233.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.
- SANTOS, J. T.; VASCONCELOS, L. S.; SAMPAIO, S. M. *O percurso da adoção do modelo interdisciplinar nos cursos de graduação em saúde da UFBA*. Relatório de Pesquisa. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2016.
- SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Comunidades virtuais de aprendizagem: espaços de desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura.

In: SIMPÓSIO: E-AGOR@, PROFESSOR? PARA ONDE VAMOS?, 2., 2003, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: COMFIL PUC-SP, 2003.

VASCONCELOS, L.; SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. S. Justiça Cognitiva como dispositivo para fazer avançar as ações afirmativas. In: SANTOS, G. G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. S. (org.). *Observatório da Vida Estudantil: dez anos de estudo sobre a vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 247-269.

VISVANATHAN, S. *A Carnival for Science: Essays on Science, Technology and Development*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

VISVANATHAN, S. *The search for cognitive justice*. In: KNOWLEDGE IN QUESTION: A SYMPOSIUM ON INTERROGATING KNOWLEDGE AND QUESTIONING SCIENCE, 597., 2009, [s. l.]. *Anais eletrônicos* [...]. [s. l.]: 2009. Disponível em: http://www.india-seminar.com/2009/597/597_shiv_visvanathan.htm. Acesso em: 14 maio 2019.

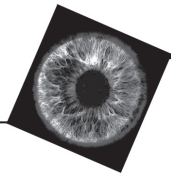
WALSH, C. *Interculturalidade crítica e educação intercultural*.

In: SEMINÁRIO “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL”, 2009, La Paz. *Anais* [...]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

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

BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

diálogo entre saberes na universidade pública



JACIRA DA SILVA BARBOSA
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

As universidades são lugares convencionais de produção do saber científico hegemônico. Historicamente, a universidade integra um mundo formado pelo ensino disciplinar. A organização da ciência em disciplinas foi instituída no século XIX, principalmente com a formação das universidades modernas e, depois, desenvolveu-se e consolidou-se no século XX, com o progresso da pesquisa científica. Isso significa que as disciplinas têm uma história que está inscrita na história da Universidade que, por sua vez, inscreve-se na história da sociedade. (MORIN, 2007a) A disciplinaridade delimita um domínio de competência já que a disciplina, de acordo com Morin (2007a), é definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui, nesse

conhecimento, a divisão e a especialização do trabalho, respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Embora inserida num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende à “autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias”. (MORIN, 2007a, p. 39)

De acordo com Almeida Filho (2007), a disciplinaridade é uma estratégia de organização histórico-institucional da ciência, baseada na fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico. Nessa mesma direção, Morin (2007a) dirige sua argumentação e alerta que a instituição disciplinar acarreta, simultaneamente, um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, percebido como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que o objeto é produzido ou construído. As ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos, tratados por outras disciplinas, passam a ser negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades do objeto com o universo do qual faz parte. A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas.

É esse recorte disciplinar, bem delimitado e dominado por especialistas, que orientou a estruturação da arquitetura curricular das instituições de ensino e de pesquisa, muitas vezes representada por rigidez das fronteiras institucionais entre os departamentos disciplinares no âmbito da academia. (RAYNAUT, 2014) Essa é a formatação dos cursos “tradicionais” de graduação, os denominados Cursos de Progressão Linear (CPL), voltados mais para atender às demandas de especialização postas pelo mercado de trabalho. Crítico dessa forma de estruturação da universidade, e defensor da construção de uma nova proposta para a educação superior, Almeida Filho (2008, p. 194) pontua que “a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade”.

Para fazer frente a essa rígida arquitetura curricular, por um lado, desinstalando conseqüentemente os posicionamentos e as estruturas tradicionais e, por outro, em conexão com as demandas do mundo das profissões que, por sua vez, exige novas habilidades, competências e conhecimentos que vão além da própria especialização profissional, a *interdisciplinaridade* surge como uma das alternativas de interação ou integração de distintos campos disciplinares na universidade contemporânea.

Na perspectiva de problematizar e compreender o percurso do pensamento interdisciplinar que se torna evidente no novo modelo de ensino e pesquisa com vistas à superação da fragmentação do saber, este texto recupera argumentos e atualiza uma breve reflexão sobre o conceito de interdisciplinaridade. A partir dessa discussão, será apresentada a arquitetura curricular dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), implantados na educação superior brasileira a partir de 2005 e que consolidam um novo modelo de graduação nas universidades federais por apresentarem grade curricular mais dinâmica e flexível do que os bacharelados usuais. O diferencial da proposta trazida pelos BI é apresentado, posteriormente, a partir de fragmentos de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as trajetórias de estudantes do sexo feminino que ingressaram, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), através das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), com foco em diversos aspectos como a inserção e a permanência na universidade, o processo de feminização estudantil e o lugar ocupado pelo saber feminino na academia. Pautada nos estudos pós-coloniais que propõem uma ecologia de saberes, e tendo a interdisciplinaridade como uma questão a ser debatida em ambas as modalidades de graduação – os CPL e os BI –, a investigação fez parte do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento, no qual foi desenvolvido o projeto “*Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras (Capes/MEC)*”, realizado em cooperação com a Universidade de Coimbra (UC), Portugal.

INTERDISCIPLINARIDADE: A EMERGÊNCIA DO DEBATE

É no contexto de fragmentação do conhecimento (MORIN, 2007b; PAVIANI, 2007) que surgem as primeiras discussões acerca da interdisciplinaridade, na década de 1960, entre os teólogos e fenomenólogos na busca de um sentido mais humano para a educação. (TEIXEIRA, 2007) Tema de uso cada vez mais corrente na academia e nos fóruns de pesquisa, a interdisciplinaridade não é um conceito unívoco e universalmente compreendido, como podemos conferir em estudos da área. (ALMEIDA FILHO, 2005; CLOTET, 2007; MORIN, 2007b; SAMPAIO; SANTOS, 2015; RAYNAUT, 2014; TEIXEIRA, 2007)

Teixeira (2007) adverte que o sentido etimológico da palavra – com seus prefixos “pluri” ou “multi”, “inter” e “trans” – pouco contribui para o esclarecimento da interdisciplinaridade, que pode expressar diversas possibilidades, como ressalta o autor:

A interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma. A interdisciplinaridade, ainda, pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também é concebida, num primeiro momento, como uma mudança conceitual e teórico-metodológica e, num segundo momento, como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Às vezes, é vista como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores. Também pode ser apontada como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo. A interdisciplinaridade impõe-se, de um lado, como uma necessidade epistemológica e, de outro lado, como uma necessidade política de organização do conhecimento, de institucionalização da ciência. (TEIXEIRA, 2007, p. 59)

De maneira simples, a interdisciplinaridade pode ser definida como a interação entre duas ou mais disciplinas. (JAPIASSU; MAR-

CONDES, 2001; TEIXEIRA, 2007) Porém, como destacam Japiassu e Marcondes (2001), essa interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. E, mais além, essa interação torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas.¹

Nessa direção, e considerando interdisciplinar o “que liga as disciplinas”, Neuser (2007) sustenta a importância de lançar mão da interdisciplinaridade tendo em vista a noção de que as fronteiras das disciplinas, que se desenvolveram historicamente, impedem a resolução de problemas que justamente não se enquadram numa única disciplina científica. De forma ampliada, Sampaio e Santos (2015) ressaltam que a interdisciplinaridade se funda sobre a construção e a organização de um aspecto da vida ou do conhecimento, e é mais bem compreendida como método e perspectiva. Segundo essa ótica, ela resulta de uma atitude que se desenvolve e assume novas formas ao longo de um processo de construção do saber, especialmente de novos saberes. O que almeja a interdisciplinaridade é ser um tipo de busca científica interessada na evolução da ótica disciplinar e utilizada a partir de sua pertinência no tratamento de um dado objeto. Seu sentido só se esclarece quando remetida a situações específicas e no interior de dinâmicas particulares.

INTERDISCIPLINARIDADE E UNIVERSIDADE NO BRASIL

Paviani (2007) expõe uma visão ampliada desse debate que ultrapassa a mera cooperação e diálogos entre disciplinas, ao tratar da interdisciplinaridade na universidade. Conforme o autor, o “fenômeno da

1 Os autores alertam para a importância de não confundir a interdisciplinaridade com a “multi” ou “pluridisciplinaridade”: justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos sem relação entre si, com certa cooperação, mas sem coordenação num nível superior. De forma análoga, cabe dizer, conforme Morin (2007b), Teixeira (2007) e Neuser (2007), que interdisciplinaridade também difere da “transdisciplinaridade”, que é o processo de integração que ocorre além, ou fora das disciplinas.

interdisciplinaridade, como problemas epistemológico, pedagógico e político-administrativo, não acontece apenas nas atividades de ensino e de pesquisa, mas também na organização e na estrutura da própria universidade”. (PAVIANI, 2007, p. 140) A partir dessa perspectiva, as análises dos pontos de vista da organização institucional, curricular e das práticas de ensino e de aprendizagem desempenharão importante papel ao tratar da interdisciplinaridade na instituição de Ensino Superior.

Essa proposta se revela um desafio para o modelo desse nível de ensino predominante no Brasil atual, que, do ponto de vista epistemológico, e de acordo com Almeida Filho (2008), funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas. Nessa perspectiva o conhecimento é apresentado

como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro quebrar em pedacinhos, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento. Isso é uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 150)

A partir desse modelo de educação superior que prevalece em nosso país, a estrutura curricular resulta de: 1. uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento; 2. modelos superados de formação profissional e acadêmica; 3. reformas universitárias incompletas (ou frustradas); e 4. desregulamentação da educação superior. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 150)

Essa especificidade do nosso sistema universitário dificulta a inovação curricular e fragiliza a discussão em torno da interdisciplinaridade (BRITO; GARRIDO; SAMPAIO, 2015), hoje uma realidade e um desafio que caracteriza uma nova abordagem científica, cultural e epistemológica. Cada vez mais invocada na academia e em fóruns de pesquisa, a interdisciplinaridade se apresenta como uma força que im-

pulsiona a universidade, potencializa sua capacidade criadora, quer nos projetos de pesquisa, quer nos projetos pedagógicos dos cursos, quer na sua estrutura interna, por meio da criação de novos institutos de pesquisa e de cursos. (CLOTET, 2007) Dentro desse contexto, duas iniciativas se apresentam na educação superior brasileira, de forma específica, numa tentativa de corrigir os defeitos acima apontados e, sobretudo, como incentivo à articulação e ao diálogo não só entre disciplinas próximas, dentro da mesma área do conhecimento, mas entre disciplinas de áreas de conhecimento diferentes, bem como entre saberes disciplinares e não disciplinares.

A primeira, no âmbito da pós-graduação, proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi a introdução, em 1999, de uma área interdisciplinar para abrigar novas demandas de cursos que fugiam à organização disciplinar, tendo como fundamento a compreensão de que novas formas de produção de conhecimento enriquecem e ampliam o campo das ciências, pela exigência da incorporação de uma racionalidade mais ampla, que extrapola o pensamento estritamente disciplinar e sua metodologia de compartimentação e redução de objetos. Se o pensamento disciplinar, por um lado, pode conferir avanços à Ciência e à Tecnologia, por outro, os desdobramentos oriundos dos diversos campos do conhecimento são geradores de diferentes níveis de complexidade e requerem diálogos mais amplos, entre e além das disciplinas. Essa é a argumentação da Capes (2019) que entende a interdisciplinaridade como a

convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional, com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora, capaz de compreender e solucionar os problemas cada vez mais complexos das sociedades modernas. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019, p. 9)

A outra iniciativa mais recente tem lugar na graduação, com os BI que foram criados em 2007 sob a égide do Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Governo Federal.² Os BI representam inovações na estrutura acadêmica e curricular e são definidos como programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento: Artes; Humanidades; Saúde; Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2011) No âmbito da UFBA os BI são parte da proposta denominada *Universidade Nova*, que sinaliza para uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira. (ALMEIDA FILHO, 2008) Após longo debate, a partir de 2009 esses cursos passaram a ser oferecidos como uma nova opção de formação universitária de graduação na UFBA.

Almeida Filho (2007, 2008) traz importantes contribuições nesse momento da universidade pública e define o BI como um curso de formação universitária interdisciplinar, “geral e propedêutica”, devendo servir como requisito para 1. a formação profissional de graduação; e 2. a formação científica ou artística de pós-graduação. De forma mais complexa o BI compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar

formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber, constituindo etapa inicial dos estudos superiores. Tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem autonomia para a aprendizagem ao longo da vida, bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 201)

2 A criação dos BI está diretamente relacionada ao processo de expansão da rede de universidades federais, no sentido de aumentar o número e interiorizar a oferta de vagas nas instituições já consolidadas e nas que seriam criadas. A primeira etapa da expansão das universidades federais teve início em 2003. Numa segunda etapa de expansão, iniciada em 2007, foi criado o Programa REUNI com metas voltadas à reestruturação da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação, segundo a Nota Técnica da MEC/SESu. (BRASIL, 2011, p. 3)

Segundo os *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares* (BRASIL, 2011, p. 9) são princípios desse modelo:

- a. formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
- b. formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
- c. trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
- d. foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
- e. permanente revisão das práticas educativas, tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
- f. prática integrada da pesquisa e da extensão articuladas ao currículo;
- g. vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
- h. mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;
- i. reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
- j. estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
- k. valorização do trabalho em equipe.

Então os BI, além de apontar para a articulação e o diálogo entre disciplinas próximas, dentro da mesma área ou de áreas diferentes do conhecimento, apresentam-se como importante possibilidade para a interlocução entre *saberes disciplinares*, disponibilizados na academia, e *saberes não disciplinares* como aqueles referentes à experiência que o público discente traz de suas histórias de vida. E essa proposição se contrapõe à monocultura do saber científico e se relaciona, na perspec-

tiva dos *estudos coloniais*, à “ecologia de saberes”, proposta pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, e que “assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam”. (SANTOS, 2010, p. 60) O campo dos estudos pós-coloniais ganhou proeminência desde os anos 1970, e se refere ao estudo das interações entre as nações europeias e as sociedades que elas colonizaram no período moderno. (BONNICI, 2005) Assim delimitado, esses estudos são desenvolvidos por renomados investigadores de universidades em Portugal e são uma fonte conceitual importante na discussão de novas propostas para a compreensão dos cenários políticos, educacionais e epistemológicos que se desenham no Brasil do ponto de vista do acesso à educação de segmentos marginalizados, como o público que ingressa nas universidades via PAA, implementadas, principalmente, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que determinou a reserva de 50% das vagas em Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) para egressos de escola pública, estudantes negros e de baixa renda socioeconômica, como as estudantes que participaram da pesquisa brevemente relatada a seguir.

A PESQUISA SOBRE AS ESTUDANTES

A presente discussão é parte de uma investigação realizada na UFBA em cooperação com a Universidade de Coimbra, pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, no âmbito do Observatório da Vida Estudantil (OVE), grupo de pesquisa interinstitucional, criado em 2007. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, descritivo e exploratório, que fez uso de questionários socioeconômicos e entrevistas durante a fase de campo realizada no período de junho a agosto de 2017. Participaram da pesquisa oito estudantes situadas na faixa etária dos 20 aos 28 anos, numa média de idade em torno dos 23 anos. Todas as participantes ingressaram no Ensino Superior na faixa etária prescrita pelos órgãos oficiais para esse nível de ensino, que é dos 18 aos 24 anos,

quando prosseguem seu histórico escolar sem atrasos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017). Sete das participantes migraram do interior do estado para capital em função da aprovação na UFBA. São estudantes pobres, que se autodefiniram como parte da população negra. Cinco das estudantes são dos CPL: Artes Plásticas, Nutrição e Psicologia (3). Duas ingressaram na UFBA pelo BI e, com a conclusão do curso, migraram para um CPL, através de processo interno prescrito nos marcos regulatórios da graduação. A estudante que cursou o BI Humanidades passou a cursar Psicologia. A segunda estudante cursou BI Ciência e Tecnologia e ingressou na Engenharia Civil. Uma estudante cursa o BI Artes. Cabe ressaltar que a pesquisa não teve como objetivo específico estabelecer relações entre as trajetórias das estudantes de graduação no formato da Progressão Linear e do BI. Entretanto, despertou a nossa atenção a especificidade apresentada pelas estudantes em seus respectivos cursos, aspectos que se distinguiram e que permitiram estabelecer alguns paralelos a partir do olhar e da experiência das universitárias.

A (INTER)DISCIPLINARIDADE NA NARRATIVA DAS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS E SABERES

As entrevistas revelaram uma concordância geral entre as jovens acerca de sua satisfação, até aquele momento, em relação às carreiras escolhidas. Entretanto, aproveitaram a ocasião para uma breve avaliação dos respectivos departamentos de estudo na UFBA, com destaque para os aspectos positivos, e com as maiores críticas relacionadas à postura de parte dos professores, à burocracia e estrutura dos cursos, e ao formato e conteúdo do conhecimento transmitido. Essa realidade foi mais fortemente identificada nos Cursos de Progressão Linear (CPL) pelo formato rígido de suas grades curriculares, em contraposição aos BI, e essa foi uma das avaliações que construímos a partir de três aspectos investigados na pesquisa: 1. arquitetura curricular dos cursos; 2. relacio-

namento com o corpo docente; 3. diversidade na universidade e lugar ocupado pelo saber feminino do público discente na academia.

Arquitetura curricular dos cursos

No que se refere à formação, Iara, estudante de Psicologia, sinaliza que, em sua opinião, o curso

ainda precisa se reformar algumas vezes. (informação verbal)

A estudante se associa a outras do mesmo curso, para destacar, como especificidade da graduação, a contribuição para a construção de um pensamento crítico, bem como a preparação para uma escuta diferenciada e qualificada dos fenômenos humanos. No entanto, as maiores dificuldades na graduação foram relacionadas à falta de flexibilidade da grade curricular, à pouca interlocução entre teoria e prática, o que só ocorre de forma mais consistente nos últimos semestres do curso nos campos de estágio.

Da mesma unidade de ensino, Rute, igualmente, pensa que a formação poderia ter maior abertura. Para ela uma das possibilidades é que o curso pudesse ser mais flexível, com relação aos estudantes montarem o seu plano de disciplinas. Essa avaliação feita por Rute acerca da formação em Psicologia tem uma forte influência da experiência que teve no BI Humanidades, de onde migrou, e a habilita a estabelecer uma comparação de forma crítica entre os dois cursos:

O que é característico de muitos cursos não só do curso de psicologia, mas dos cursos lineares, é essa questão de serem muito fechados, de terem uma grade muito fechada, ali já pronta e o aluno, ele não pode, não tem autonomia, se eu posso assim dizer, sem se prejudicar [...]. Construir o seu próprio percurso teórico. Então é um curso muito fechadinho e se você não segue, você tem prejuízos, [...] o que no BI já não acontecia muito porque muitas vezes a mesma disciplina tinha de manhã, de tarde e de noite ou de manhã e de tarde. Então tinha maior variabilidade de horários e de professores também. (informação verbal)

Como nos dizem os comentários acima, as estudantes, em distintos momentos de suas narrativas, externalizaram a insatisfação com a estrutura burocrática e conservadora na maior parte das unidades de ensino envolvidas na presente investigação, e que está mais próxima da manutenção do conhecimento enquanto forma de dominação, disciplinar e a partir da prevalência da adoção de uma epistemologia tradicional em contraste com os propósitos defendidos pelas epistemologias do Sul. Esta, de acordo com Santos e Meneses (2009, p. 7), refere-se ao

conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes.

De forma geral, a ecologia dos saberes é um convite à conversão da diversidade num fator de visibilidade, enriquecimento e força coletiva, de modo que não se desperdice qualquer experiência social de luta e resistência. É uma ecologia, porque, ao confrontar a monocultura da ciência, baseia-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. (SANTOS, 2006) Essa ecologia tem por base a ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010) e abarca, igualmente, as relações entre o conhecimento científico e o não-científico, a promoção de diálogos entre o saber produzido pela universidade e saberes populares, tradicionais e leigos que circulam nos espaços sociais. A partir dessa ecologia de saberes, Santos (2008, 2010) propõe uma revolução epistemológica no seio da universidade, pois, em sua perspectiva, o saber só existe como pluralidade de saberes.

De forma oposta aos relatos das estudantes do CPL, Rute comenta outra dinâmica vivenciada em sua formação primeira no BI Humanidades:

Eu acho que permite de uma certa forma [...] ao estudante experienciar o que é a universidade, né? Estudar fenômenos atuais, introduzir o estudante também a várias abordagens no caso do BI Humanidades mesmo, várias abordagens de vários autores importantes e interessantes para se pensar a sociedade, os fenômenos sociais né? [...] Enfim eu gosto muito da forma como a grade é organizada, porque é uma grade aberta, é uma grade que permite, que suscita no estudante o prazer de saber, de conhecer os conhecimentos que são ali abordados e essa grade comunica muito com a realidade social. Não é uma grade que destoa, é uma grade que está sempre intercambiando na realidade social, em que torna mais interessante, mais significativa para o aluno. (informação verbal)

Relacionamento com o corpo docente

No processo de diálogo entre as disciplinas, ao lado das questões relacionadas à estrutura da academia, Teixeira (2007, p. 75) *refere-se aos obstáculos quanto à formação* como aqueles que são, talvez, os mais difíceis de serem enfrentados, pois requerem passar de uma “relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina a uma relação dialógica em que todas as posições individuais são respeitadas. A rigidez dos educadores, enquadrados em rígidas formas, é talvez o obstáculo mais difícil”. Em nossa pesquisa, de forma geral, as estudantes do CPL foram mais incisivas em denunciar elementos que coadunam com a assertiva do autor. Luz, estudante de Nutrição, ressalta o que denomina de “falhas” em relação ao corpo docente:

É velho [o corpo docente], a pressão psicológica, que eu acho que a nossa saúde mental tá um lixo, a minha mesmo tá um lixo [...] os professores, a cobrança deles em cima da gente, acaba deixando a gente depressiva. [...]. Sabe aquele professor que já foi oprimido e hoje quer ser opressor? Que não segue a pedagogia de Paulo Freire, que não são educadores, na verdade. Lá tem muitos que não são educadores, são só casos de [transmitir] conhecimentos e acabou [...]. Tem professor que não aceita que às vezes você saiba mais do que ele. Assim como tem professor que deixa você trazer dúvida. Tinha professor

*que até ele tirar minha dúvida, ele ia rir e me achar uma burra.
(informação verbal)*

De forma análoga, Emanuele, estudante de Psicologia, declara que

*Mas tem professores que às vezes nem permitem que você fale.
[...] Tem um professor que ele fala, fala, fala, mas até quando
você levanta a mão pra falar, ele tá lá na conversa dele, [...].
Tem muitos professores, uma boa maioria que às vezes te escuta,
mas não aceita aquilo que você fala. Assim como tem uns
poucos professores que vai lá e vai debater com você, vai discutir
aquilo, que ele vai te entender, vai te compreender. (informação
verbal)*

Marcela, igualmente, expressa seu descontentamento com a postura de alguns professores das Artes Plásticas, mas o faz em relação ao desconhecimento e acolhimento que têm acerca da precária realidade socioeconômica de alguns estudantes, já que esta dificulta a aquisição dos materiais exigidos pelo curso e a consequente realização das atividades solicitadas em sala de aula.

Ainda em relação ao corpo docente, Fa, que passou do BI Ciência e Tecnologia para a Engenharia Civil, estabelece um paralelo entre as duas experiências:

Eu sinto no BI, tipo assim, professores e alunos todo mundo na mesma sala, todo mundo junto, todo mundo batendo papo. Em Civil os professores estão lá em cima parecendo uns deuses do conhecimento e nós reles alunos, estamos aqui embaixo, implorando por um pouco de sabedoria. A sensação que eu tenho é essa. Só que na questão a liberdade que você falou, o BI dá muito mais liberdade, porque a gente monta a nossa grade, tipo a minha grade eu fiz toda baseada em engenharia civil, com as outras disciplinas que eu queria fazer para espairer minha mente, fazer coisas legais assim. Em Civil, a grade é fechada, fechada e é muito difícil você conseguir quebrar um pré-requisito. [...] Você não consegue conversar isso com o professor, com o coordenador. (informação verbal)

Diversidade na universidade e lugar ocupado pelo saber feminino do público discente na academia

A opinião das estudantes acerca das assimetrias presentes na universidade guarda estreita relação com as questões das diferenças que, de acordo com Brah (2006, p. 374), podem resultar em “desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política”. Alguns desses aspectos emergiram nas entrevistas quando foram abordados os temas da diversidade e da construção do saber acadêmico e, particularmente, do espaço que o saber que a estudante traz ocupa no contexto da universidade. Nos cursos de Nutrição e Psicologia, as estudantes relataram que as suas experiências são consideradas por uma pequena parte dos docentes, o que é indicador da permanência das práticas do modelo monocultural no ambiente acadêmico, como está explícito na narrativa de Iara:

Não, não tem espaço, não tem espaço. A lógica ainda é do depósito do conhecimento. A lógica ainda é de que você veio aprender algo que você ainda não sabe, então o que você sabe não importa, né? (informação verbal)

Na graduação em Psicologia também foi destacado que o fato de o curso ser formado, predominantemente, por mulheres desde seus primórdios, não significa a existência de uma maior valorização do saber feminino em seu conteúdo e discussões, embora o aspecto quantitativo tenha peso, como One destaca:

Não necessariamente peculiaridade do saber feminino. [...] É o saber... majoritário por questão de quantidade mesmo, entendeu? Não é algo assim, que ‘Ah, o saber feminino é valorizado’, mas de certa forma em questão de maioria ele tem vantagem. (informação verbal)

Alice frequenta duas unidades de ensino e observa diferenças no posicionamento do corpo docente que é parte do BI Artes, e da Escola de Belas Artes (EBA), mais disciplinar:

Alguns professores valorizam muito. Outros não. Alguns professores, eles abrem espaço pra você falar sobre a experiência, sobre você. Mas como eu pego bastante matéria de lá da EBA também, eu percebo que lá os professores já são bem mais disciplinares. [...] Na EBA, se você tem só o sentimento sem ter o conceito, não vale. Mas se você faz alguma coisa e aplica aquilo ali como conceito, aí vale. Mas sem o conceito, não. [...] Já no BI tem! Tem e tem espaço, principalmente na área artística porque esse saber feminino ele é valorizado. Na pintura, no grafite, tem espaço. (informação verbal)

O contraste entre as arquiteturas CPL e BI também é observada por FA:

É, no BI tinha momentos que a gente conversava e tinha aula que a gente não escrevia nada. A gente levava uma pauta e ficava conversando sobre isso, cada um contava sua experiência. Na Poli[técnica] não tem isso. Foi o que eu lhe disse de que é como se os professores estivessem num patamar além do seu e a gente não é tratado assim, de igual para igual. [...] O BI está sempre em vantagem nesses aspectos, porque uma, na verdade foi discutido em muitas aulas questão de preconceito, racismo, machismo, feminismo. Tudo isso era muito discutido e na Poli não existe espaço para discussão. Então não existe espaço pra eu expor, falar do feminino. (informação verbal)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de dispor, nesta pesquisa, de representantes de três dos quatro BI, concede maior segurança para afirmar que a proposta dessa área é a que está mais condizente com a proposta da interdisciplinaridade. Esse novo posicionamento precisa caminhar, como afirmam Sampaio e Santos (2015), com a convicção de que a prática da interdisciplinaridade não resulta automaticamente da mera aproximação entre pessoas de origens disciplinares diferentes. Todo um esforço sistemático, intencional e planejado necessita ser feito para resultar nessa interlocução científica que modifica a todos – a abordagem interdisciplinar.

A ausência de reconhecimento da diversidade em sentido amplo foi vista em distintos relatos nesta pesquisa, e chega até a gerar um certo desalento em algumas das estudantes, em especial naquelas que já experimentaram um formato de construção do saber acadêmico mais dinâmico e interdisciplinar quando cursaram os BI e que apresentam um posicionamento mais crítico em relação ao modelo colonial adotado pela UFBA.

A abertura de um diálogo entre formas da ciência e de saber nos capacita para uma visão mais abrangente e permite a emergência de uma ecologia de saberes em que a ciência possa dialogar e articular-se com outras formas de saber, evitando a desqualificação mútua e procurando novas configurações de conhecimento. Como preconiza Santos (2005), ao adotar essa ecologia a universidade estaria preparada para se abrir às práticas sociais, mesmo quando não informadas pelo conhecimento científico, que nunca é único. A partir dessa premissa, será necessário que o conhecimento científico deseje dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais e, assim, trazê-los para dentro da universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B. S., *Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 107-259.
- ALMEIDA FILHO, N. As três culturas na Universidade Nova. *Ponto de Acesso*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 5-15, 2007. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/1390/872>. Acesso em: 9 abr. 2011.
- ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 30-50, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/04.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- BONNICI, T. Avanços e ambiguidades do pós-colonialismo no limiar do século 21. *Légua & Meia*, Feira de Santana, v. 4, n. 3, p. 186-202, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/leguaEmeia/article/view/1983>. Acesso em: 9 abr. 2017.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf. Acesso em: 6 ago.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 266/2011. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 16, 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: 11 jan. 2020.

BRITO, L.; GARRIDO, E. N.; SAMPAIO, S. Para onde caminham os currículos na universidade brasileira contemporânea? Apontamentos sobre a evolução da perspectiva interdisciplinar. In: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R.; CARVALHO, A. (org.). *Observação da vida estudantil: avaliação e qualidade no Ensino Superior: formar como e para que mundo?* Salvador: Edufba, 2015. p. 147-165.

CLOTET, J. Apresentação. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 11-12.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). *Documento de Área 45: interdisciplinar*. Brasília, DF: Capes, 2019. Disponível em: http://www.difusao.dmmdc.ufba.br/sites/difusao.dmmdc.ufba.br/files/documento_de_area_interdisciplinar.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: educação 2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b. p. 22-28.

NEUSER, W. Ciência entre a disciplinaridade e a transdisciplinaridade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). *Inovação e interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 108-114.

RAYNAUT, C. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. *INTERThesis*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n1p1/26883>. Acesso em: 11 jan. 2020.

PAVIANI, J. Interdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 139-156.

SAMPAIO, S. M. R.; SANTOS, G. G. A Démarche interdisciplinar do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; FERNANDES, V. (org.). *Práticas da interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa*. Barueri: Manole, 2015. p. 699-713.

SANTOS, B. 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, v. 3, n. 8, 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Porto: Afrontamento, 2006. 4 v.

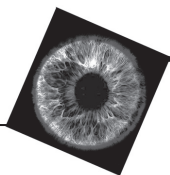
SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: ALMEIDA FILHO, N.; SANTOS, B. S. *Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 13-106.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Prefácio. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 7-8.

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. 58-80.

UM DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA TROCA DE SABERES DA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO PRIMEIRO ANO DE UNIVERSIDADE^{1,2}



VIVIANA MANCOVSKY

APRESENTAÇÃO

Eu sou feliz dando aulas para 20, 30, 70 estudantes... A quantidade? Isso não me preocupa trata-se de captar a atenção do outro como num palco. Eu utilizo todos os meus talentos de atriz. Eu murmuro com uma voz suave... Eu grito quando eu considero necessário... No final, quando alguns se aproximam de mim, eles me elogiam/elogiam minha aula e aí eu volto

- 1 Este artigo é uma versão modificada da conferência dada pela autora no *Institute for advanced studies* (IAS), da Université de Cergy-Pontoise, em 26 de novembro de 2019, que tinha por título: *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior na Argentina: apresentação de um dispositivo de formação*. Ele é, igualmente, uma versão reduzida de um artigo publicado na França na Revista Clínica de orientação psicanalítica no campo da educação e da formação (Cliopsy), disponível no site www.revuecliopsy.fr, Acesso em: abril 2020.
- 2 Este capítulo, originalmente em língua francesa, foi traduzido por Sônia Sampaio.

*pra casa acreditando que eu sou Deus... Então, eu volto para os livros, é absolutamente necessário que eu estude... Em uma aula encenamos tudo: o poder, a sedução, a empatia, a recusa... Eu construo um personagem... (informação verbal)*³

Quais as qualidades humanas mobilizadas por um professor em suas aulas na universidade que se situam para além do registro da transmissão de um conhecimento disciplinar específico? Qual a reflexão que ele faz de sua maneira “de ser professor”? Como ele vivencia sua ocupação para além do papel institucional reconhecido? Ele se coloca questões sobre seu estilo de dar aulas, que *prendre vie* se materializa em sua prática cotidiana? Quais sentimentos, vivências, impressões, reflexões pessoais, registros possíveis de seu corpo e de seus gestos ele elabora ao longo de seu itinerário profissional como professor? Ele percebe mudanças ou evoluções em sua identidade profissional?

O comentário acima é de uma professora da disciplina Canto Lírico do primeiro ano da licenciatura em Música de Câmara e Sinfônica da Universidad Nacional de Lanús UNLa), na Argentina. Ela participa regularmente dos encontros de troca de saberes que constituem o dispositivo de formação que eu realizo desde 2017. Ele tem como finalidade principal *sensibilizar* os professores do primeiro ano de universidade para as dimensões subjetivas e relacionais que atravessam as profissões centradas no vínculo a partir da análise e da reflexão coletiva em torno de diferentes temas ligados à identidade profissional.

Esse dispositivo se enquadra no vasto campo de análise das práticas profissionais. Este último compreende uma variedade de dispositivos de análise que reúne diferentes pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos e que orientam as práticas da formação, da pesquisa e da intervenção. Na obra pioneira de Blanchard-Laville e Fablet (1996), que tenta esclarecer e, ao mesmo tempo, sistematizar as várias correntes de análise da prática, podemos reconhecer o desenvolvimento desse campo em diferentes domínios como a saúde, a formação de

3 Sofia, professora de canto lírico.

adultos, o trabalho social, a formação de professores, entre outros. Meu objetivo aqui é apresentar um dispositivo de formação de professores universitários que eu desenvolvo com o apoio da Secretaria Acadêmica da UNLa.⁴

Esse capítulo está organizado em três seções. Num primeiro momento, faço uma breve introdução de algumas características gerais do sistema universitário argentino e, mais particularmente, da UNLa para oferecer um panorama do contexto em que o dispositivo de formação foi criado. Em seguida, eu gostaria de deixar clara uma maneira de conceber a pedagogia universitária que toma distância de uma pedagogia “modeladora e prescritiva”. Nesse sentido, proponho uma crítica necessária, inspirada na arte cinética e ótica do artista franco-argentino Julio Le Parc. Esse movimento estético me ajudou a pensar uma pedagogia universitária alternativa como uma espécie de reencontro com a alteridade. Em uma terceira seção, eu avanço em uma descrição minuciosa do dispositivo de formação dos professores da UNLa. Finalmente, partilho algumas reflexões sobre o acompanhamento realizado, inspirado pela “abordagem clínica no sentido amplo” e sobre a construção interdisciplinar da equipe de facilitadores responsável pela realização desse dispositivo.

O SISTEMA UNIVERSITÁRIO ARGENTINO: ALGUNS TRAÇOS SIGNIFICATIVOS PARA COMPREENDER O CONTEXTO

A primeira universidade argentina – uma das primeiras da América Latina – é a Universidad Nacional de Córdoba, criada em 1613 pelos jesuítas durante a colonização espanhola. Poderíamos afirmar que com essa instituição começa a história do Ensino Superior na Argentina. Nesse longo período atravessado evidentemente pela história sociopolítica do meu país, eu gostaria de sinalizar dois pontos de referência muito significativos. Em primeiro lugar, eu coloco em relevo o movimento

4 Atualmente, esse dispositivo é animado em parceria pelas licenciadas Valeria Suarez e Berta Gagliano da Secretaria Acadêmica da UNLa.

reformista da Universidade de Córdoba, de 1918,⁵ iniciado pelos estudantes e que definiu os traços principais das universidades nacionais atuais. A partir dessa reforma, nós temos princípios que são valorizados como conquistas universitárias ainda respeitadas na organização das universidades argentinas. Esses princípios são: 1. a autonomia universitária; 2. a co-governança de professores; estudantes, diplomados e ex-estudantes, segundo diferentes porcentagens de representação nos conselhos universitários; 3. concursos de recrutamento para postos de professor universitário; 4. liberdade de expressão acadêmica em cada cadeira universitária; e 5. atividades de extensão universitária que propõem um engajamento com a sociedade, definindo uma espécie de função social da instituição.

Atualmente, o sistema de Ensino Superior argentino compreende o nível de professor não universitário e o nível universitário, cujos traços principais são ser público e gratuito, o que ajudou a construir seu prestígio de ser uma instituição democrática na América Latina. A admissão na universidade é feita sem a exigência de exame seletivo.

O segundo ponto de referência mais recente na história do sistema universitário argentino que eu gostaria de sinalizar é a Lei Nacional de Ensino Superior de 1995. Ela redefiniu alguns princípios organizadores das universidades nacionais, apoiou a criação de universidades privadas e construiu um organismo nacional de controle chamado Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (Coneau), que depende do Ministério Nacional da Educação. Nesse contexto normativo, o Ministério apoiou a criação de novas universidades nacionais para aproximar a universidade dos estudantes dos subúrbios de Buenos Aires, o que permitiu a inclusão de novos segmentos sociais na universidade e, ao mesmo tempo, novos desafios para as universidades. Essas instituições são caracterizadas pelo fato de receber grupos de estudantes. É o caso da UNLa.

5 Esse movimento organizado pelos estudantes teve demandas semelhantes e comuns com o movimento de maio de 1968 na França

Trata-se de uma instituição nacional, pública e gratuita, fundada em 1995 e situada na periferia sul da Província de Buenos Aires. Segundo o recenseamento de 2017, 70% dos estudantes habitam a região sul, nos bairros mais populares de Lanús e 65% são a primeira geração de estudantes universitários de suas famílias (em relação ao nível de estudo dos pais). A idade média é de 27 anos e 60% são do sexo feminino. A partir desse panorama geral e introdutório, gostaria de avançar na explicitação de uma maneira alternativa de conceber a pedagogia universitária.

O QUE É QUE EU COMPREENDO POR “PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA”?

Para situar minha reflexão pedagógica no quadro do ensino universitário, quero assumir uma atitude autocrítica. É preciso reconhecer que a reflexão pedagógica não permitiu, de maneira aberta e produtiva, dialogar com os professores sobre seus estilos de dar aulas.

Levando em consideração minha experiência como professora-pesquisadora e apoiando esta atitude, vou apresentar duas concepções da pedagogia e minha posição em relação a cada uma delas.

Em primeiro lugar, eu tomo distância de uma pedagogia que sustenta a existência de um saber completo, acabado e hegemônico que supõe um saber prévio: quem é o estudante que chega na universidade, do que ele precisa para ter sucesso acadêmico e qual intervenção pedagógica utilizar. Uma pedagogia que “[...] acredita saber de maneira prévia que vê antes de olhar [...]”, no dizer de José Contreras Domingo. ([2008?], p. 17) Em outros termos, eu me afasto de uma pedagogia que se define a partir de um conjunto de saberes sobre estudantes abstratos, classificados segundo critérios objetivos, como idade, gênero, estudos anteriores, nível educacional dos pais etc. Enfim, um saber pedagógico concebido e determinado antes de qualquer encontro educativo, anterior a qualquer experiência. Enfim, minha posição toma distância de uma pedagogia que pensa a classe apenas a partir de uma lógica racio-

nal e instrumental em termos de “dever ser e dever-fazer” em uma relação predeterminada e prescritiva.

Em segundo lugar, com a finalidade de imaginar uma concepção pedagógica alternativa que habilite outra relação com a universidade, eu me permito colocar em relevo uma pedagogia que seja um exercício de reflexão da parte do sujeito que ensina e que se forme a partir de seu *encontro com a alteridade*. Trata-se de um exercício que não apaga nem suprime as diferenças e que não exclui a dimensão afetiva e relacional da situação de ensino. Uma dimensão que geralmente é eliminada em detrimento de uma única dimensão intelectual ligada à transmissão de um saber disciplinar específico na universidade. Eu penso em uma pedagogia habitada por uma única certeza: o outro é sempre diferente daquilo que eu suponho que ele é. Uma pedagogia que pensa e se pensa em situação, sempre aberta àquilo que surge face à alteridade. Essas afirmativas esboçam outra concepção da pedagogia que podemos propor dialogando com professores universitários. Para isso, preciso absolutamente ter desejo de saber aquilo que eles fazem, o que pensam, o que sentem na situação de dar aula. Dessa forma, se torna possível propor outra maneira de considerar o sujeito que ensina.

Essa concepção alternativa é inspirada na obra de um artista argentino, Julio Le Parc. Ele é reconhecido como um dos representantes mais importantes da arte ótica e cinética, sendo chamado de “o poeta da luz e da sombra”. Além de suas obras e seu estilo de trabalho, gostaria de recuperar algumas ideias sobre sua concepção de arte, de artista e, sobretudo, de espectador.⁶

Inicialmente, Le Parc (2019) afirma que a obra artística não é uma construção visual para ser contemplada e observada de maneira passiva. Por isso, ele tenta desmistificar o lugar do artista como personagem genial ou criativo que espera a inspiração para criar. Ele propõe mais a ideia de um artista que trabalha e que faz pesquisas. Ele não faz referência a seus trabalhos como obras, mas como expe-

6 São ideias que eu tive a partir de visitas guiadas a exposições que frequentei e de várias entrevistas que estudei e analisei acessíveis na internet em francês.

riências. Sobretudo, ele sustenta que suas obras se completam com o espectador. Quando observamos suas instalações e seus quadros, precisamos nos movimentar em torno delas, precisamos tocar em manivelas, girar alguns botões para mexer em partes dos quadros, é preciso nos deslocarmos para olhá-los e compreendê-los... Le Parc (2019) diz que sua obra não é um trabalho acabado sem a participação do espectador. Em seguida, ele explica que sua produção artística não tem como destinatário exclusivo um conhecedor de arte exigente, *expert* e experimentado. Le Parc (2019, p. 15) defende que “qualquer pessoa pode estabelecer uma relação com minha obra”. Nesse sentido, suas obras são muito sugestivas e procuram absolutamente implicar o espectador e mergulhá-lo nelas.

Então, por que eu me inspirei nessa maneira de praticar sua arte e que analogias eu pude fazer com minha busca por uma concepção pedagógica alternativa? Primeiro, porque eu penso em um saber pedagógico que está sempre em movimento, que procura e que, às vezes, tem sucesso e, às vezes, fracassa. Como os quadros e instalações de Le Parc, o protagonista é o espectador. Se não nos mexemos para olhar uma instalação, ela não será compreendida. Nessa concepção de uma pedagogia universitária alternativa, o protagonista pode ser o professor com seus saberes e experiências. A pedagogia não é um campo de saberes superiores que sobrevoa os professores e que eles devem aplicar para dar bem suas aulas. Eu escolhi essas ideias por considerar uma pedagogia mais simétrica com os professores, mais próxima deles. Uma pedagogia que conceba os professores como sujeitos ativos, cheios de saberes sobre a situação do ensino em grupo. Saberes intuitivos, reflexivos, repetitivos, novos... Situações sempre singulares habitadas por sentimentos, emoções, histórias, anedotas, “receitas”. Dessa forma, eu faço aparecer os saberes da experiência dos professores e eu os coloco no centro do encontro e da troca. Essa ideia contém o eixo principal do dispositivo de formação criado e que eu apresento na próxima sessão.

O DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES DO PRIMEIRO ANO DE UNIVERSIDADE DA UNLA

Aqui eu pretendo me deter na descrição detalhada da experiência do desenvolvimento do dispositivo criado. Assim, vou expor: a finalidade que ele almeja, suas características centrais, alguns elementos teóricos que servem de fundamento para sua criação e as invariantes que definem o quadro institucional desse trabalho de formação. Especificamente nesse contexto, quero partilhar os temas e as instruções propostas para os professores e algumas intervenções dos participantes para transmitir como se instala uma forma de co-pensamento entre eles. A partir das intervenções selecionadas, eu quero mostrar a densidade emocional trazida por algumas dessas intervenções. Finalmente, enunciarei alguns traços do trabalho de acompanhamento grupal realizado.

Sua finalidade principal e as características centrais

O dispositivo foi concebido como um grupo de formação para professores universitários que atuam nos primeiros anos de universidade a partir de um estilo de facilitação que responde às características da abordagem clínica no sentido amplo. Quando utilizo o termo clínica, vou além dos usos dessa palavra em medicina ou em psicologia. A clínica diz respeito a “uma relação em situação”, nunca isolada de seu contexto (institucional, sociocultural etc.) visando à co-construção de sentido com os sujeitos implicados (seja num trabalho de pesquisa ou de intervenção).⁷ No sentido amplo é um sintagma que considera as contribuições de diferentes perspectivas teóricas das ciências humanas: a psicossociologia clínica, a sociologia clínica e a psicanálise, entre outras.

No caso desse dispositivo de formação, essa expressão “clínica no sentido amplo” faz referência à possibilidade de construir um espaço

7 Retomando a abordagem de Florence Guist-Desprairies (2004, p. 52), ela afirma: “A abordagem clínica coloca como objeto a co-presença; isto é, que os conteúdos (aquilo sobre o que falamos) são abordados no interior de um encontro no qual cada um (pesquisador/entrevistado) é colocado em risco. A clínica como teoria coloca o conhecimento não apenas no nível do conteúdo, mas leva em conta o continente”.

de escuta no grupo, entre os professores que dele participam, fazendo circular a palavra, evitando julgamentos de valor, reconhecendo a singularidade de cada participante e me reconhecendo, no interior dessa troca, a fim de considerar e, ao mesmo tempo, analisar minha própria implicação. Dito de outra forma, essa perspectiva supõe uma posição e, ao mesmo tempo, uma disposição para aquilo que acontece sempre no encontro com o outro: trata-se de “a sutil, a delicada diferença entre a pesquisa e o encontro, entre aquilo que procuramos e o que nos acontece”. (MANCOVSKY, 2019, p. 200)

Esse grupo de formação quer iniciar uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de cada professor universitário, participando, especialmente, na sua maneira de dar aula, de ensinar. Ele favorece a análise da própria postura profissional como professor, entre colegas. A noção de “gesto profissional” trabalhada por Claudine Blanchard-Laville (2013) é um dos fundamentos teóricos centrais e ela ajuda a compreender esse desafio. Eu a apresentarei na seção seguinte.

Em seguida, o dispositivo é percebido como um espaço-tempo que fornece um contexto de interações e de troca de saberes de experiência com outros colegas professores que pertencem a diferentes carreiras universitárias. Eu não o concebo como um dispositivo de formação contínua, pois muitos participantes não receberam nenhuma formação para ensinar na universidade.⁸ Para muitos deles, esse espaço é a primeira oportunidade de se colocar questões sobre sua identidade profissional a partir do encontro com outros colegas.

Além disso, esse dispositivo tem como finalidade principal *sensibilizar* os professores para as dimensões subjetivas e relacionais que atravessam os ofícios centrados na relação com o outro. A sensibilização visa produzir um trabalho de descoberta e de identificação dos aspectos subjetivos e afetivos (os interesses, as emoções, os sentimentos, as recusas, os mal-estares, os conflitos, as alegrias, as reações imprevistas etc.) que um professor reconhece no exercício de seu ofício quando

8 No sistema universitário argentino, obter um diploma de cinco anos de formação universitária em um campo disciplinar específico é a condição para se tornar professor de uma universidade.

transmite um dado saber. Menciono aqui uma frase muito conhecida que diz respeito ao trabalho de descoberta e de sensibilização: “Não é muito fácil aceitar que ensinamos aquilo que somos”. (BLANCO, 2006, p. 16)

Eu parto de um pressuposto de base: os aspectos subjetivos e afetivos da posição de um professor condicionam todas as trocas com os estudantes, mas, habitualmente, nunca se fala dessa dimensão relacional. No caso específico do primeiro ano de universidade, a maneira pela qual um professor dá suas aulas tem a ver com uma atitude positiva ou negativa que influencia essas trocas. Isso condiciona a afiliação acadêmica dos estudantes que acabam de entrar na universidade.

Por último, como eu já deixei claro, eu coloco no centro do trabalho desse dispositivo de formação os aspectos subjetivos das profissões centradas no vínculo. Ofício sempre singular, incerto, cheio de imprevistos e atravessado por uma dimensão afetiva que ocupa um lugar permanente na transmissão dos saberes em qualquer instituição e em todos os níveis do sistema educativo.

Alguns fundamentos teóricos

Eu retomo brevemente o estudo de algumas noções que servem de base para a construção do dispositivo de formação que desenvolvo. Elas dizem respeito: ao grupo de análise da prática, aos saberes da experiência e ao gesto profissional.

A propósito da expressão “grupo de análise da prática”

Quando eu utilizo a noção grupo de análise da prática eu admito duas contribuições que me inspiraram e me guiaram para pensar esse dispositivo. De um lado, eu faço referência à criação do T Group (*Training Group*), de Kurt Lewin, cujos fundamentos são claramente explicados por Georges Lapassade e Lamihi (2001). De outro, eu levo em consideração a abordagem do Grupo Balint, analisado detalhadamente por Claudine Blanchard-Laville em diferentes artigos (2013).

O T-Group

Em uma entrevista realizada e publicada pela *Asociación para el estudio de temas grupales, psicosociales e institucionales*,⁹ que tem por título “Las fuentes del análisis institucional”,¹⁰ Georges Lapassade explica a origem dos T Group, dialogando com Ahmed Lamihí:

O Training Group é um dispositivo inventado por acaso em 1946 pelo psicólogo Kurt Lewin durante um estágio de formação de verão sobre os problemas do grupo de Bethel nos Estados Unidos.¹¹ Nessas sessões, ele dava aulas sobre a psicossociologia dos pequenos grupos e a sociometria de Moreno propondo noções como: os conflitos de liderança, a comunicação no grupo, etc. Isto acontecia durante a manhã. Pela tarde, Lewin (que era o facilitador desses encontros) trabalhava com seus assistentes, que atuavam como formadores. Eles utilizavam seus saberes para analisar a vida dos grupos nas oficinas que aconteciam pela manhã. Uma tarde, os estudantes entraram numa dessas sessões sem serem convidados e ouviram essas trocas. Ao final, eles disseram: ‘Vocês falam de nós e o que dizem de nós, nos interessa.’ (LAPASSADE apud LAPASSADE; LAMIHI, 2001)

Então, prosseguiu Lapassade:

essas pessoas estavam lá para serem formadas sobre a dinâmica dos pequenos grupos e então, por que não tomar como ponto de partida da formação, sua própria experiência vivida nos laboratórios, nessa oficina com essas mesmas pessoas? Essa possibilidade poderá ajudá-las a descobrir, a partir do que vivenciaram, as leis do funcionamento dos pequenos grupos. E eis que nós podemos dizer que foi dessa maneira que foi criado o T Group! (LAPASSADE apud LAPASSADE; LAMIHI, 2001)

9 Essa associação espanhola tem sua sede em Madri e foi criada em 1996 sob a influência de Enrique Pichon Rivière.

10 Nota de tradução: As fontes da análise institucional.

11 Em Bethel, estado do Maine, EUA, Kurt Lewin criou o Centro de Investigação em Dinâmica de grupos. Em seguida, este centro se converteu na Fundação dos Laboratórios Nacionais de Treinamento Grupal, onde se organizavam seminários e encontros de formação em manejo e coordenação de grupos.

Quais são os aspectos que eu posso importar dessas primeiras experiências de trabalho em grupo que me tocaram? Trata-se da inclusão e da participação dos próprios sujeitos na reflexão sobre eles mesmos a partir de sua experiência vivida.

O grupo Balint

Em seu célebre livro *O médico, seu doente e a doença*, de 1957, o psicanalista Michael Balint expõe a experiência realizada na Tavistock Clinic. A partir dela, ele conta que seus seminários “o haviam convencido de que o medicamento mais utilizado é o próprio médico mas que nenhum manual indica a dose a prescrever”. (BALINT, 1960, p. 3) Levando em conta essas convicções, ele criou uma prática de grupo para discutir e analisar casos clínicos descritos pelos médicos participantes diante de outros colegas. Os grupos eram animados por ele mesmo com a finalidade de analisar esses casos para compreender melhor os doentes e, assim, melhor cuidar deles, reconhecendo a *dimensão relacional* desenvolvida a partir do seu trabalho.

Inspirada nessa abordagem e nessa técnica de trabalho do grupo Balint, Claudine Blanchard-Laville construiu diferentes dispositivos de análise da prática de professores a partir de 1982, adotando um estilo cada vez mais pessoal. Em um de seus textos, Arnaud Dubois, Sophie Lerner-Sei (2017) se propuseram a fazer uma espécie de estudo comparado de três tipos de grupos construídos sob a influência de Balint, Claudine Blanchard-Laville explica que sua preocupação central era: “[...] o estudo do registro psíquico no ato de ensinar [...] (afim de) que o sujeito que ensina elabore os desafios psíquicos que participam da cena profissional”. (DUBOIS; LERNER-SEI, BLANCHARD-LAVILLE, 2017, p. 116)

Eu me pergunto novamente: quais são os aspectos que eu posso tomar emprestado dessas experiências para delinear o trabalho em grupo no meu dispositivo? Essas contribuições sublinham a possibilidade de esclarecer a dimensão relacional do profissional da saúde e/ou da educação a partir da troca de vivências entre colegas.

A propósito da noção de “saberes experienciais ou saberes da experiência”

Essa noção serve para nomear os saberes que os professores constroem a partir de sua experiência de dar aula. Eu retomo as abordagens bem precisas de José Contreras Domingo, da Universidade de Barcelona. Ele defende que o saber da experiência não se torna facilmente um conhecimento que pode ser enunciado de uma maneira teórica. Seu traço particular e sua singularidade são construídos a partir de esquemas de compreensão e ação sempre particulares e de múltiplos componentes teóricos e experienciais, racionais e afetivos. Trata-se de um saber pessoal que nasce quando nos colocamos questões sobre o sentido da experiência. Sua natureza é mais ligada à própria história do sujeito, as situações vividas, os traços de sua formação e de sua educação, os acontecimentos que foram tocantes etc. Dessa maneira, Contreras afirma:

O saber da experiência se alimenta do vivido e do trabalho sobre si. Ele supõe uma maneira de esclarecer os sentidos singulares, a partir do fazer, do saber do ser que ensina. Trata-se de um saber que se constitui levando em conta as dimensões pessoais e a partir das próprias histórias que nos constituem como sujeitos. Trata-se de um saber que se apoia naquilo que vivemos, naquilo que pensamos e em como nós agimos. (CONTRERAS DOMINGO, 2012, p. 448)

Esse tipo de saber é difícil de delimitar e enquadrar em termos de conhecimento pedagógico e didático formalizado para ser transmitido. Esses saberes estão além das instâncias teóricas ou práticas que se formalizam nos planos de estudo. É precisamente esse tipo de saber pessoal, singular, mais ligado à intuição que à reflexão premeditada, resultado da vida profissional cotidiana, que me interessa discutir com os professores que estão em situação de ensinar.

A propósito da construção do gesto profissional

Quando Claudine Blanchard-Laville (2013) insiste sobre a expressão gesto profissional, ela diferencia o gesto da simples capacida-

de técnica de agir e fazer na sala de aula. Escreve ela: “o gesto supõe a experiência e a responsabilidade de sua ação”. (p. 171) De forma mais precisa, ele compreende a postura que deve ser assumida para que um professor sustente, progressivamente, seu lugar profissional. Essa autora distingue duas situações: um professor pode ter os conhecimentos e saberes necessários e pertinentes para ensinar, mas ele pode não ousar investir em seu gesto profissional que lhe permitiria fazer da sua maneira, escolhendo um jeito singular de fazer.

Essa noção é muito significativa e serve de base para alimentar a troca e a análise com os professores sobre suas formas singulares de tornar-se professor e sobre os processos de construção de sua identidade profissional. Nesse quadro de trabalho grupal, o objetivo de sensibilizar os participantes sobre as dimensões pessoais e afetivas de sua profissão pode ser plenamente considerado.

Os invariantes do dispositivo e seu desenvolvimento

Eu me proponho aqui a transmitir a vitalidade desse dispositivo construído no contexto institucional específico da UNLa, trazendo alguns elementos factuais da experiência formativa.

Como eu já mencionei, trata-se de um espaço-tempo que habilita as condições necessárias para o encontro e a troca entre colegas professores de diferentes carreiras universitárias. Ele é constituído por um conjunto de invariantes que nós¹² propomos para oferecer certas condições que favorecem: o uso da palavra, a escuta sensível, o desenvolvimento progressivo do sentimento de confiança e a recusa aos julgamentos de valor sobre os comentários feitos pelos participantes.

A seguir, apresento o desenvolvimento do dispositivo.

A população alvo: o grupo é formado por professores que atuam no primeiro ano dos diferentes cursos de formação da UNLa, e em di-

12 Eu gostaria de deixar claro que a mudança do sujeito de enunciação da minha narrativa para o plural, deve-se ao reconhecimento da equipe que atualmente organiza, prepara e anima os encontros de troca com os professores constituída por: Valeria Suarez, Berta Gagliano e por mim. Essa equipe é enquadrada pelas atividades formativas propostas aos professores pela Secretaria Acadêmica da UNLa.

ferentes disciplinas. Sua participação é voluntária. Eles são convidados por divulgação do dispositivo feita pelo diretor de cada curso. Os professores têm percursos e experiências muito variadas. Alguns estão no início de sua carreira e outros quase ao final de suas trajetórias. Eles pertencem a campos disciplinares diversos (ciências humanas, ciências da saúde, ciências exatas etc.).

A duração e frequência das reuniões: o dispositivo inclui seis encontros a cada quinze dias e acontecem no mesmo dia da semana: às quartas feiras das 14h30 às 17h, antes das aulas que começam às 18h. Escolhemos esse horário porque é uma espécie de pausa para o café e é conveniente para todos que após darão suas aulas logo após as reuniões.

No início, o dispositivo desse ano¹³ aconteceu entre os meses de abril e junho. No final do sexto encontro, os professores pediram para prosseguir e continuar com esse espaço de troca entre colegas após as férias de inverno.¹⁴ Foi assim que nós propusemos uma segunda etapa de mais seis reuniões com o mesmo grupo de professores do mês de agosto até o início do mês de novembro. Essa modificação do quadro do trabalho será retomada no próximo parágrafo.

A presença média nos seis primeiros encontros foi de 15 a 22 professores ao longo da primeira etapa. Na segunda, o número médio ficou entre 10 e 15. Nos dois casos, tivemos abandonos.

As temáticas abordadas e as consignas para a escrita: a cada encontro, propusemos um tema de abertura para aprofundá-lo segundo uma consigna de trabalho específico. Geralmente, essa consigna é dada por escrito em um primeiro momento que chamamos pausa.

Todos os temas escolhidos têm a ver com o ofício de professor e sua dimensão subjetiva e relacional e sua dimensão subjetiva e relacional de acordo com a finalidade geral do dispositivo já apresentado. Nós não abordamos questões didáticas ou conteúdos disciplinares. É

13 A frequência e a quantidade de sessões de cada sequência foram modificadas depois de 2017 por diferentes motivos. Para esse artigo escolhi descrever a última edição de 2019, pois ela inclui as duas etapas de trabalho com um mesmo grupo de professores.

14 As férias de inverno, segundo o calendário universitário da Argentina, acontecem em torno da segunda quinzena do mês de julho.

evidente que essas questões sempre aparecem, mas tentamos afastá-las do coração dos encontros. Dessa forma, as temáticas dos seis primeiros encontros foram:

- a. Do diploma profissional obtido ao trabalho de professor universitário: decisão, vocação, acaso, oportunidade? Consigna: *Ler esta lista de mitos ou provérbios do saber popular e escolher um ou dois que falam de você e de sua maneira de se tornar professor universitário: “Nascemos professores, não nos tornamos”; “Para ensinar, é suficiente conhecer os conteúdos de sua disciplina”; “Para ensinar, é preciso apenas vontade”;*
- b. O início da vida universitária como professor. Consigna: *Refleta sobre uma dessas três questões, escreva e coloque no envelope: Como meus estudantes me veem? Como eu me vejo? Como eu gostaria que eles me vissem?* Essa escrita individual será partilhada se o professor desejar e todos os textos individuais são guardados em um envelope fechado. Cada um poderá abrir e reler os textos no final do último encontro;
- c. O primeiro ano na vida universitária: expectativas mútuas. A hospitalidade e recepção aos novos. Consigna: *Observar as imagens de portas de diferentes partes do mundo expostas nas paredes da sala e escolher uma ou duas para refletir sobre suas lembranças e experiências pessoais sobre “ser bem-vindo” e “dar as boas-vindas”;*¹⁵
- d. Os preparativos para uma aula, do ponto de vista pessoal: os rituais, as rotinas, o “micro” registro dos momentos anteriores ao ensino. O registro de sensações prévias. Instrução para a redação: “A mochila do explorador”: Podemos imaginar o que um explorador coloca em

15 Podemos ver as imagens dessas portas online. Disponível em: https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enAR863AR863&sxsrf=ACYBGNQQPZeiol07U-MET-9zxzmoP93FEIQ:1574673641578&q=las+puertas+mas+hermosas+del+mundo&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKewij6y4hIXmAhUWDmMBHUaMBZw-QsAR6BAgKEAE&biw=1366&bih=625

sua mochila para preparar sua viagem de aventura... Agora você pode imaginar as coisas que você julga necessárias para se preparar cotidianamente antes de ir para uma aula? Suas rotinas, suas preferências, suas maneiras de viver os momentos anteriores ao encontro com os alunos.

A situação de ensino: imprevistos, temporalidade singular de uma situação que ultrapassa o tempo organizado e planejado. Consigna: *O trem fantasma. Você poderia contar quais as situações que lhe surpreendem ou que lhe dá medo durante o desenvolvimento de uma situação de ensino? Consigna: retomar o texto colocado no envelope no segundo encontro para observar possíveis mudanças do ponto de vista pessoal e favorecer uma reescrita desse texto.*

É preciso sinalizar que, a partir das trocas, outros temas surgem ou aqueles que são propostos pedem uma outra temporalidade mais longa que aquela prevista para cada reunião. Então, nós escutamos essas intervenções com a finalidade de prolongar o tempo consagrado a esse tema específico e, assim, analisamos a possibilidade de modificar nosso *planning*.

Além disso, damos um lugar especial para a apresentação dos temas por meio da arte (música, artes plásticas, teatro, cinema). Esse recurso nos ajuda, de um lado a construir um clima diferente que visa nos colocar em paridade com nossos colegas, tomando distância de um formato de aula com posições já instituídas e esperadas na instituição educativa: *professores-alunos*. De outro lado, isso colabora para fazer aparecer emoções e sentimentos, evitando a racionalização direta sobre os temas propostos. A arte permite um tipo de desvio que acessa a dimensão subjetiva e afetiva.

Os diferentes momentos de cada encontro: A consigna escrita de cada temática é apresentada no início da primeira sessão. Esse tempo tem como objetivo que o professor se conecte consigo mesmo pela via da escrita individual, propondo que ele saia da rotina da vida institucional e rompa com os diferentes problemas cotidianos da profissão que leva

consigo para a reunião. Trata-se de “*uma pausa*”. Esse exercício escrito tem também por objetivo uma tentativa de auto-observação.

Desde a segunda sessão, é necessário precisar, apesar de tudo que, antes de enunciar essa temática e essa consigna nós evocamos aquilo que circulou durante a sessão precedente, em um momento que nós chamamos de *discurso recorrente e coletivo*.

Após a evocação desse discurso que dura uns quinze minutos, nós convidamos o grupo a partilhar seus textos. A troca começa a partir de questões, comentários associados, reflexões que os professores querem dividir a partir da consigna apresentada. Às vezes essa troca é coletiva e em outras, nós propomos subgrupos. Nesse último caso, nós fazemos uma discussão coletiva final.

Durante todo o desenvolvimento do encontro, nós tomamos notas. Isso nos ajuda a realizar uma coleta das intervenções que nos permite construir esse discurso coletivo para a sessão seguinte. Igualmente, esse texto permite criar um sentido de comunidade de trabalho que mantém os sinais de pensamentos partilhados. Os participantes valorizam essa escrita, que são reflexões testemunhas do co-pensamento. Dizendo de outro modo, esse texto nos ajuda a construir alguma coisa em comum, um “entre nós”, uma comunidade de ideias. Ele convida a seguir o pensamento dos outros e a não se fechar em suas próprias ideias. Visa a um trabalho com as ressonâncias das ideias partilhadas e recuperadas por escrito de um encontro para o outro. Ele serve, igualmente, para ajudar alguém que esteve ausente no último encontro.

O lugar dado à escrita: Inspiradas nos trabalhos de Arnaud Dubois (2017b, p. 13) sobre a escrita monográfica, como “narrativas escritas de experiências profissionais vividas, pensadas como resíduos de um passado mais ou menos longínquo”, nós propomos um primeiro momento de escrita como eu acabo de descrever.

A escrita é valorizada por sua capacidade de exprimir ideias pessoais, evocar lembranças e transmitir sentimentos e emoções. A escrita pessoal é vista como um meio de exploração, de tomada de distância, de imaginação, de criação, de expressão entre o humor e a seriedade.

O momento da escrita individual quer colocá-los em contato consigo mesmos e construir um espaço coletivo de troca.

Uma modificação proposta no quadro do dispositivo: No fim do sexto encontro, os professores participantes nos pediram para prosseguir com essas reuniões. Os argumentos foram de que se tratava de um espaço deles para refletir, para se encontrar, para não se deixar levar pela “loucura da universidade” (informação verbal). Como nós acabamos de mencionar, após as férias de inverno, nós recomeçamos uma série de seis outros encontros com o mesmo grupo de participantes.

As temáticas trabalhadas foram menos numerosas e foram abordadas durante dois encontros cada uma, na tentativa de trabalhá-los em profundidade.

Na seção seguinte eu gostaria de partilhar alguns comentários de intervenções de professores na primeira e na segunda etapa de trabalho para mostrar esse trabalho de sensibilização das questões pessoais ligadas aos aspectos relacionais e afetivos da identidade profissional.

Algumas intervenções dos professores participantes

Agora, vamos transmitir algumas trocas construídas a partir de comentários dos professores. Escolhemos a consigna sobre os mitos e os provérbios sobre tornar-se professor do primeiro encontro (primeira etapa do desenvolvimento do dispositivo) e os comentários sobre a primeira reunião centrada sobre a relação com o conhecimento do campo profissional escolhido (segunda etapa).

Com relação ao trabalho com os *mitos relacionado ao tornar-se professor*, Marianela, professora de economia, nos diz:

Nascemos ou nos tornamos professores? Eu não sei se é importante nos colocarmos essa questão. Nascer pode lhe dar alguma coisa, mas nos construímos como professores, todos os dias, constantemente. O nascimento é um momento preciso, mas nos construímos o tempo todo. As aprendizagens são permanentes. Estamos em construção, além dos fatos, daquilo que nos acontece na vida. (informação verbal)

Sergio, professor de história, acrescenta:

Eu me sinto professor para além da universidade. Eu vivo minha vida como um professor. Por isso, eu tenho uma atitude permanente de aprendizagem. Ensinar é um ofício que se constrói na trajetória. Não temos um ponto de chegada. A primeira coisa que eu aprendi dando aula e dialogando com meus estudantes é que um estudante se sente diferente se valorizamos alguma coisa que ele sabe. (informação verbal)

Essas primeiras reflexões deram lugar a comentários do tipo:

Eu escolhi o ensino para ser diferente dos meus professores. Eu tenho ressentimento em relação aos comportamentos destrutivos de meus professores de música.

Eu caí no ensino, procurando trabalho. De início, eu não tinha aptidão para ensinar.

Eu queria ser professora para não deixar a faculdade. Eu queria também ser pesquisadora e um professor me propôs ser auxiliar do curso dele. (informação verbal)

A etapa do discurso recorrente e coletivo mostrou que os professores experimentaram muitas surpresas em relação às motivações dos outros: às vezes pelo lugar ocupado pelo acaso, mas também frente a uma verdadeira escolha vocacional; uma compreensão relativa às razões econômicas, a atração por um ofício que permite uma organização pessoal mais regular mas, também, uma profissão que tem estabilidade. Enfim, nós construímos uma ideia coletiva: ser professor é um tornar-se.

A consigna individual de escrita para trabalhar o tema sobre “a relação com o conhecimento do campo profissional escolhido” compreende um conjunto de questões, centradas sobre a definição da escolha. A consigna brinca com a analogia de um encontro amoroso para convidar para a escrita. As questões dadas são: Como você a conheceu? Quem te apresentou? Como se deu esse encontro? Em que momento? A partir de quando? Esse encontro foi uma escolha ou um acidente?

Todas as narrativas escritas pelos professores transmitiram um nível de profundidade tocante. A maior parte deles falou de sua infância, de seus pais, de momentos em família que os marcaram. Eles partilharam lembranças marcantes de suas histórias de vida para responde a essas questões relacionadas com sua escolha profissional. Penso, em especial, em uma professora, Carmen, nutricionista de profissão. Ela é de origem chilena. Ela diz ao grupo:

Suas questões [em resposta] à consigna me ajudaram a lembrar. Eu conheci a existência do curso de nutrição através do guia de apresentação de todos os cursos de licenciatura. Eu fui também consultar um conselheiro vocacional. Eu sabia que eu me voltaria para alguma coisa do campo da saúde... Meu pai era pedreiro, minha mãe, dona de casa. Eles exigiram que eu continuasse meus estudos para ter uma vida melhor que a deles. Eu sou de uma família de exilados chilenos; não havia livros em casa porque era perigoso guardar consigo livros de um certo tipo... Então, eu cresci essencialmente a partir de uma cultura oral; nós conversávamos o tempo todo; nosso capital cultural era constituído por essas conversas e pela música e danças folclóricas. Meu pai tocava violão; ele cantava cuecas.¹⁶ (informação verbal)

Dizendo isso, Carmen começa a cantarolar baixinho, como se presentificasse através dessa música, para o grupo, sua família. Ela acrescenta:

Minha mãe fazia trabalhos manuais, especialmente costura... ela queria que eu fosse para a universidade...Tudo isso constitui o contexto do momento de escolha de minha profissão de nutricionista e a influência de meus pais. (informação verbal)

Eu selecionei esses exemplos para dar uma ideia do clima de troca e da densidade emocional que esse tipo de trabalho provoca no grupo e na equipe de facilitadores.

16 Nota de tradução: trata-se de canções e danças folclóricas típicas do Chile.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO CLÍNICO GRUPAL E A CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DA EQUIPE

Como dar lugar à narrativa de um professor que ousa olhar para si mesmo e falar do que vê, reconhecendo a dimensão humana de seu trabalho? Que características assume o acompanhamento clínico proposto para criar um espaço-tempo institucional na universidade? Um espaço-tempo que não fala da prática do bom ensinar nem de resultados de pesquisas sobre um conhecimento mais atualizado e rigoroso. Como criar progressivamente um clima grupal de confiança para obter essas narrativas? Enfim, como acompanhar os processos singulares de *sensibilização* dos professores que permitem fazer uma pausa com o fim de refletir sobre os aspectos pessoais, afetivos desse ofício e se colocar questões sobre seu tornar-se professor universitário?

Minhas últimas reflexões querem transmitir alguns fundamentos sobre a modalidade de acompanhamento que foi apresentada e sobre a construção de uma equipe interdisciplinar que se encarrega da animação desse dispositivo de formação.

Em primeiro lugar, no que concerne o termo acompanhamento, eu retomo as ideias de Bernard Pechberty (2010) quando ele defende que essa noção, que está na moda, compreende muitos sentidos em contextos variados. Mais precisamente, afirma:

Acompanhamos um processo intersubjetivo [...] no qual estamos nós mesmos incluídos. Acompanhar significa então que não controlamos o processo, mas que damos suporte para que ele seja possível, assumimos uma posição, um lugar a partir de um saber que não oferece nenhuma garantia de sucesso, mas que se apoia sobre uma experiência. (PECHBERTY, 2010, p. 99)

Arnaud Dubois (2017a, p. 59) retoma essa definição e acrescenta que “[...] para os pesquisadores clínicos, esse processo é geralmente examinado *a posteriori*, depois que ele foi finalizado ou ao menos quando já está muito avançado, isto é, após termos vivido sua experiência”.

Eu encontro nas ideias desses dois autores aspectos significativos que servem para caracterizar nosso estilo de trabalho de coanimação do grupo: a necessidade de um enquadramento que permita o desdobramento de algumas possibilidades, um trabalho intersubjetivo no qual estamos sempre implicados e a experiência vivida como trabalho de elaboração que se faz imediatamente em seguida.¹⁷

A seguir, eu retomo as reflexões de Cifali (2018) em torno da abordagem clínica para precisar o acompanhamento na análise de práticas profissionais. A especialista explica inicialmente que “a abordagem clínica não pertence então a uma única disciplina nem é um campo específico, é a arte da pesquisa e da intervenção que visa a uma mudança, baseada na singularidade, não teme o risco, nem a complexidade”. (CIFALI, 2018, p. 26) Mais precisamente, Cifali defende que, na perspectiva clínica, levamos em conta a alteridade com a necessidade de uma inteligência particular: “uma sabedoria prática”. (CIFALI, 2018, p. 26) O que isso quer dizer? A autora afirma que essa alternativa exige abandonar certas posturas: “como a de transmitir um saber a priori; aplicar de maneira mecânica suas teorias a tudo que acontece; a de dirigir o curso do seminário por tê-lo programado anteriormente; aquela de querer que o outro pense com os conceitos corretos”. (CIFALI, 2018, p. 205)

Além disso, as duas colegas que partilham comigo esse dispositivo aderem aos princípios de trabalho do acompanhamento clínico, apesar de virem de outros campos disciplinares de sua formação.¹⁸ E é justamente essa a riqueza dessa equipe: o fato de terem diferentes formações de base e se juntarem a nós para refletir sobre o ofício de professor e as aulas que serão dadas no início do ano letivo. Nossos interesses comuns sobre a formação permitem “fazer viver” uma “pedagogia alternativa” entre nós mesmas que vai ao encontro de nossa própria alteridade profissional e de nossas diferenças. Assim, o diálogo

17 Nota de tradução. No original temos a expressão “*d’après coup*” que indica uma relação de tempo, em seguida, imediatamente depois de um evento

18 Uma é doutora em medicina e tem uma formação em arte dramática e a outra tem uma formação em ciências da comunicação e filosofia.

e a construção de acordos no momento de planificar, organizar e fazer funcionar o dispositivo, a complementaridade de nossos olhares e nossas experiências profissionais diversas são fatores centrais do desafio dessa formação de professores.

De nossa parte, e em função do trabalho de elaboração de nossa implicação, de maneira individual e com a equipe de coanimação nós chegamos a reconhecer uma tensão delicada e, ao mesmo tempo, muito poderosa. Nós tecemos a hipótese que esta tensão transmite “as fronteiras permeáveis” do dispositivo colocado entre uma pedagogia alternativa e o esclarecimento clínico em um contexto formativo particular que é a universidade. Não ter medo de caminhar sobre essa borda é um desafio que nos dá prazer e, ao mesmo tempo, exige vigilância permanente de um trabalho sobre nós mesmas. No presente, isso constitui, para nós, um verdadeiro desafio.

REFERÊNCIAS

- BALINT, M. *Le médecin, son malade et sa maladie*. Paris: Payot, 1960.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. *Au risque d'enseigner*. Paris: PUF, 2013.
- BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. (coord.). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 1996.
- BLANCO, N. Saber para vivir. In: PIUSSI, A. M.; MAÑERU, A. (ed.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 158-183.
- CIFALI, M. *S'engager pour accompagner: valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF, 2018.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas: ¿una pedagogía de la singularidad?* [Barcelona]: Universidad de Barcelona, [2008?].
- CONTRERAS DOMINGO, J. El saber de la experiencia en la formación. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACION DEL PROFESORADO, 12., 2012, Valladolid. *Anais* [...]. Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, 2012. p. 447-457.

DUBOIS, A. Institution et mésinscription: l'accompagnement d'un équipe d'enseignants d'un microlycée. In: DUBOIS, A. (org.). *Accompagner les enseignants*. Paris: L'Harmattan, 2017a. p. 55-74.

DUBOIS, A. *Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation: le groupe d'écriture monographique d'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation: note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation*. Cergy-Pontoise: Université de Cergy-Pontoise, 2017b.

DUBOIS, A.; LERNER-SEI, S.; BLANCHARD-LAVILLE, C. Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants: mise en perspective de trois dispositifs inspirés du Groupe Balint. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, Paris, n. 68, p. 115-130, 2017.

GUIST-DESPRAIRIES, F. *Le désir de penser: construction d'un savoir clinique*. Paris: Tétraedre, 2004.

LAPASSADE, G.; LAMIHI, A. Las fuentes del análisis institucional: entrevista entre G. Lapassade y A. Lamihi. *Área 3*, Madrid, n. 8, 2001. Disponible em: <http://www.area3.org.es/sp/item/28/Las%20fuentes%20del%20an%C3%A1lisis%20institucional.%20Entrevista%20entre%20G.%20Lapassade%20y%20A.%20Lamihi>. Acesso em: 23 nov. 2018.

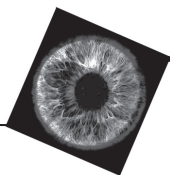
LE PARC, J. *¡Sé artista y cállate! Textos 1959-2017*. Buenos Aires: Museo Nacional de Bellas Artes, 2019.

MANCOVSKY, V. Epilogue: mise en perspectives. In: BOSSARD, L.-M.; LERNER-SEI, S.; CHAUSSECOURTE, P. *Education, formation et psychanalyse: une insistance actualité*. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 197-200.

MARCHESI, M.; DUPRAT, A.; DOLINKO, S. *Julio Le Parc: Transición Buenos Aires-Paris 1955-1959*. Buenos Aires: Museo Nacional de Bellas Artes, 2019.

PECHBERTY, B. L'accompagnement thérapeutique et formatif. In: CIFALI, M.; THEBERGE, M.; BOURASSA, M. *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris: L'Harmattan, 2010. p. 99-114.

EXPERIÊNCIAS DE MULHERES DIRIGENTAS
DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DA UFBA
ENTRE 1970 E 2010
um percurso entre antigos e novos fazeres e saberes



YASMIN FERRAZ

ANA MARÍA RICO

Um aspecto da história das mulheres que a distingue particularmente das outras é o fato de ter sido uma história [ligada] a um movimento social: por um longo período, ela foi escrita a partir de convicções feministas. Certamente toda história é herdeira de um contexto político, mas relativamente poucas histórias têm uma ligação tão forte com um programa de transformação e de ação como a história das mulheres.

(TILLY, 1994, p. 31)

INTRODUÇÃO

O acesso das mulheres ao Ensino Superior se deu – de maneira não uniforme – desde o início do século XIX, mas foi só no final do século passado, especialmente a partir da expansão universitária dos anos 1970, que a América Latina passou a conviver com essa mudança. (BEZERRA, 2010) Entretanto, mesmo tendo garantido a frequência no Ensino Superior, podemos verificar uma série de desigualdades de gênero nesse nível de ensino, como a generificação do saber e a ocupação assimétrica de espaços de poder e representação dentro das instituições, que se mantêm até hoje. Nesse sentido, um estudo recente compreendeu que a universidade, apesar de estar alinhada com o propósito de democratização da educação, segue sendo reprodutora de violências e culturas opressoras de gênero, assim como de raça, classe e sexualidade. (VANIN, 2010)

O processo de expansão da universidade brasileira da última década deflagrou o acesso de estudantes de segmentos populares, pessoas negras e oriundas de comunidades tradicionais, trazendo novos tensionamentos a esse espaço, decorrentes do processo de assimilação desses grupos, bem como do questionamento do tipo de produção de conhecimento dominante nesse âmbito. A universidade foi diretamente afetada por esse novo contexto, uma vez que sujeitas¹ históricas antes consideradas apenas como objetos de pesquisa passaram a ter acesso aos recursos disponíveis, permitindo que elas não apenas construíssem uma nova narrativa sobre si e seus contextos de vida, mas também trouxessem novos olhares sobre realidades e questões de pesquisa até então não contempladas. Assim, essas mudanças recentes abriram espaço para que as vivências de estudantes, trabalhadoras e demais sujeitas que circulam no espaço acadêmico se tornassem atoras de produções

1 Comprometido com a pesquisa feminista, nosso posicionamento político é por uma escrita demarcada por morfemas do gênero feminino ou não generificadas, o que se estende a toda a pesquisa, cuja metodologia de trabalho consistiu em ouvir histórias e experiências de/por mulheres, com a finalidade de valorizar suas vivências e memórias individuais e coletivas. Seguindo essa compreensão, escrevemos em primeira pessoa do plural como forma de valorização das reflexões feitas por nós neste trabalho.

científicas de qualidade, ao tempo que a própria universidade se transformou em *locus* de pesquisa, consolidando o campo de Estudos sobre a Universidade.

Este capítulo tem como referência a dissertação “Memórias de mulheres dirigentes e relações de gênero no movimento estudantil da UFBA entre as décadas de 1970 e 2010”, apresentada para a obtenção do título de mestra da autora Yasmin Ferraz, bolsista Capes, e tem como objetivo visibilizar narrativas de um conjunto de mulheres que teve papel fundamental em mudanças político-sociais na universidade através da sua atuação como dirigentes do movimento estudantil (ME) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) entre 1970 e 2010. (FERRAZ, 2019) Guiadas pelos aportes teórico-metodológicos da perspectiva de gênero e da história oral, analisaremos os relatos que compõem as memórias de oito mulheres, seguindo a trilha da estruturação de saberes e práticas femininos/feministas ao longo desse período. Entendendo o feminismo como fonte de saberes e práticas singulares, mais ou menos estruturados em função dos contextos e conjunturas, procuramos mostrar que sua presença cada vez mais consolidada no ativismo² estudantil é âmbito fecundo para a criação de novos paradigmas e descobertas pessoais e coletivas, ao tempo que permite revelar que esse âmbito também pode operar como (re)produtor das desigualdades e violências de gênero que estruturam a sociedade.

MULHERES EM MOVIMENTO

As mulheres estiveram presentes nas lutas populares da revolução industrial e da revolução francesa, nos movimentos abolicionistas. A questão da ‘igualdade entre os sexos’ atra-

2 Comprometido com a pesquisa feminista, nosso posicionamento político é por uma escrita demarcada por morfemas do gênero feminino ou não generificadas, o que se estende a toda a pesquisa, cuja metodologia de trabalho consistiu em ouvir histórias e experiências de/por mulheres, com a finalidade de valorizar suas vivências e memórias individuais e coletivas. Seguindo essa compreensão, escrevemos em primeira pessoa do plural como forma de valorização das reflexões feitas por nós neste trabalho.

vessou as correntes anarquistas e socialistas, e a revolução russa. A revolução sexual e a libertação das mulheres resurgiu nas utopias dos anos 1960. Os movimentos, como as revoluções, podem ser institucionalizados e perder sua radicalidade, mas o tema da hierarquia entre os gêneros emerge cada vez que as sociedades se colocam em questão e discutem democracia e direitos. (SOUZA-LOBO, 2011[1987], p. 181)

As mulheres estiveram presentes nos movimentos populares desde o séc. XVIII, no entanto seu reconhecimento como sujeito político só entrou em pauta com força no séc. XX. No Brasil, esse processo de inserção, assim como o surgimento de movimentos de mulheres, foram fortalecidos a partir da segunda metade da década de 1970, transformando as formas de estabelecer relações sociais em geral e de pensar a política e os espaços de participação em especial. (SOUZA-LOBO, 2011 [1987])

Dentro dos estudos sobre movimentos sociais, somente aqueles centrados em questões “femininas” eram chamados movimento de mulheres, mesmo que, em muitos deles, elas fossem dirigentes, bem como grande parte de sua base. (SOUZA-LOBO, 2011[1991]) Dessa forma, as referências de produção de conhecimento sobre a relação entre política e mulheres reforçaram o entendimento de que os movimentos sociais são construídos por um sujeito político universal que, não por acaso, possui as seguintes características: ser homem, branco e ocidental. (BONETTI, 2003; SANTOS, 2009) Isso não significa que os homens são os únicos a acessar o campo político, mas revela a utilização de valores de gênero para reforçar os valores culturais dominantes.

Pensar na presença e atuação das mulheres nos movimentos sociais é um exercício de compreensão de um campo polissêmico, uma vez que as figuras femininas são extremamente plurais, principalmente se partimos de um olhar feminista sobre a questão, desencadeando um singular e, ao mesmo tempo abrangente conjunto de vivências, formas de atuação e de fazer política. (SANTOS, 2011) No entanto, levando em consideração que os espaços políticos são tratados como espaços

masculinos, a presença feminina causa, invariavelmente, uma cisão do status quo, inserindo novos contornos às práticas e valores em jogo nesse campo. É necessário considerar que as disputas de poder atribuem significados de gênero ao conjunto social e, conseqüentemente, ao campo político – desde seus valores às suas instituições e como estas são organizadas. (SCOTT, 1990) Dessa forma, os espaços políticos, permeados por uma hegemonia cultural em que atributos definidos como femininos são ligados à fragilidade e emotividade, enquanto os tidos como masculinos são associados à força e racionalidade, são organizados por uma lógica masculina e cisheteronormativa incluindo, nessa análise, as dimensões de raça e classe que são implícitas a essa categoria e que transformam de forma significativa como esses atributos serão valorados. (COLLINS, 2015 [1989]; BONETTI, 2003; FERRAZ, 2019)

Portanto, os modelos de atuação nos espaços políticos ainda são definidos de forma binária, condicionando a participação de todos os indivíduos e abrangendo desde a linguagem e como ela é operada nos discursos até o espaço físico e as possíveis interações com ele. Dessa maneira, a atuação das mulheres tende a incorporar valores e atributos tidos como masculinos ou à sua negação, criando novas formas de interagir com o espaço público. (ARANGUIZ, 2015; BONETTI, 2003; SOUSA; BEZERRA, 2006)

O movimento estudantil, que faz parte dos movimentos sociais, é um espaço de atuação relevante devido à sua presença em diversos contextos de transformação social e, no Brasil, tem registros de presença desde o Império. (ARAÚJO, 2007; POERNER, 1995[1977]) Nas décadas de 20 e 30, as mulheres já estavam imbuídas da luta pelo direito ao voto, mas também à inserção no Ensino Superior e à profissionalização. Maria Clara Araújo, no livro *Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias* (2007), ressalta que a União Nacional dos Estudantes, criada em 1937, teve participação feminina desde os seus primeiros anos. Porém, a entidade teve uma mulher pela primei-

ra vez em um cargo na diretoria em 1963 e na presidência em 1982.³ (ARAÚJO, 2007) No entanto, reafirmamos que é preciso levar em consideração que as mulheres se constituíram tardiamente como indivíduos com direitos sociais e que sua entrada na universidade, assim como na vida política, deu-se em momentos e de formas distintas daquela dos homens. Os valores e espaços políticos foram não apenas “naturais” para eles, mas, também, foram pensados e organizados por eles, o que afeta diretamente a ideia de uma possível igualdade – mesmo que hoje as matrículas de mulheres na universidade tenham se equiparado e, por vezes, superado a de homens. (RAMOS, 2016)

A presença feminina nesse espaço é resultado de transformações sociais que refletem direta e progressivamente na forma com que mulheres e homens organizam suas atuações e conformam novos valores e práticas políticas no interior desse movimento. As mulheres passam a figurar como indivíduos independentes e passíveis de ocupar espaços políticos, apesar de o modelo de ativismo ser configurado com base em características que ainda são atribuídas à figura masculina, como destacado no estudo de Roberta Menezes Souza e Teresa Cristina Esmeraldo Bezerra.

O modelo de militância nos espaços políticos ainda é definido com base em elementos e critérios condicionantes da participação de mulheres e homens. A linguagem, as formas de expressão e o conteúdo dos discursos; a organização do tempo e o seu uso; as atividades, as estruturas físicas e as práticas são eixos determinantes na configuração das relações sociais entre mulheres e homens no campo da militância política. (2006, p. 200)

Nessa perspectiva, olhar para o ME/UFBA foi, antes de tudo, um exercício para compreender as práticas políticas hegemônicas e como as mulheres dirigentes se relacionavam com elas através de processos

3 A UNE teve ao todo 54 presidentas, dentre elas, sete mulheres, sendo: Clara Araújo (1982-1983); Gisela Mendonça (1986-1987); Patrícia de Angelis (1991-1992); Lúcia Stumpf (2007-2009); Virgínia “Vic” Barros (2013-2015); Carina Vitral (2015-2017) e Marianna Dias (2017-2019).

complexos de assimilação – para garantir a aceitação e a afirmação como parte do movimento –, e de negação e transformação – para construir novas práticas e valores políticos que incluíssem não só às mulheres no espaço político, mas o democratizassem, propiciando o acesso de outras mulheres. No estudo realizado, focamos sobre essas práticas femininas e feministas, compreendendo a importância do potencial de transformação do ME em seu fazer político.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Joan Scott (1990) afirma que, ao visibilizar a(s) história(s) das mulheres – trazendo para o campo público narrativas que apenas existiam no âmbito do privado –, o feminismo transformou a História. Consideramos o referencial feminista como espaço potente e fecundo para análises de questões sociais, visibilizando e denunciando assimetrias de poder entre mulheres e homens que, apesar de serem construídas socialmente, são justificadas através de um discurso de base biologista. Entendemos, ademais, que essa perspectiva tem conseguido, em um processo de maturação e autocrítica, incorporar uma compreensão mais alargada sobre as relações sociais, tendo em vista os atravessamentos das questões de gênero com outras dimensões, como raça e classe, entre outras.

Produzido por uma diversidade de mulheres invisibilizadas nas formulações intelectuais do pensamento feminista hegemônico – branco, cis, hétero, ocidental –, o feminismo decolonial apresenta uma perspectiva desafiadora da lógica das denominadas colonialidades de gênero. Sua formulação compreende que as diferenças de gênero não podem ser vistas de forma dicotômica, mas sempre sob a análise das diversas lógicas de poder que as tensionam e hierarquizam. (LUGONES, 2014) Dessa forma, é possível superar a fragmentação do olhar sobre as opressões, complexificando as análises e permitindo a construção de caminhos para a sua superação de forma eficaz e inclusiva.

Alinhada com o pensamento feminista na perspectiva de mirar para sujeitas subalternas, possibilitando fala e lugar na narrativa histórica, a história oral alicerçou esse trabalho. Essa abordagem se torna um instrumento de ressignificação da história oficial, permitindo “responder a novas perguntas sobre antigos temas, provocar novos temas, abrir outras perspectivas de análise, estabelecer relações e articulações entre fatos, sujeitos e dimensões de um estudo”. (LOURO, 1990, p. 22-23)

As memórias femininas, biografias narradas por mulheres em seu movimento e que transformam suas histórias pessoais, são relatos que tratam do esquecimento e mostram a importância da memória individual e coletiva para compor fatos não considerados como oficiais e que, ao serem considerados, contrastam com a história. (SILVA, 2016, p. 21)

Utilizando essa metodologia, aliada à perspectiva feminista, foi possível visibilizar uma rede de histórias que, em movimentos de confirmação, complementação e contradição entre si, produziram uma memória coletiva sobre os significados de ser uma mulher dirigente no movimento estudantil da UFBA, revelando as relações de gênero que regem esse espaço político. Para este trabalho, foram entrevistadas oito mulheres que vivenciaram o movimento estudantil entre as décadas de 1970 e 2010⁴, como pode ser visto na Figura 1. Analisamos os relatos que trataram sobre as práticas políticas e valores feministas que essas mulheres construíram como alternativa ao contexto hegemônico vigente, reproduzidor de violências e silenciamentos.

Figura 1 – Linha do tempo: mulheres dirigentes e períodos que participaram do movimento estudantil da UFBA



Fonte: Elaborada pela autora.

4 A publicação dos nomes reais das entrevistadas foi autorizada por elas.

A abrangência temporal desse estudo trouxe desafios que foram também suas maiores riquezas: a possibilidade de alinhar histórias que foram vividas em tempos diferentes, exigindo uma escuta atenta dos atravessamentos da vida dessas mulheres em relação ao que foi vivenciado no passado. Segundo Dante Marcelo Gallian (1996), as produções feitas a partir da história oral devem ser compreendidas como uma fonte sobre o passado e sobre o presente, pois, do mesmo modo que o presente é vivido no nível subjetivo, o passado é experimentado subjetivamente no tempo presente. Dessa forma, os apontamentos apresentados por essas mulheres, vividos em diversos contextos históricos e que trazem em si narrativas sobre seu tempo, são influenciados pelos valores que elas têm hoje, revelando assim uma relação estreita entre a memória e as compreensões sobre ela. Nesse sentido, Lobato afirma que

O conteúdo narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa. As pessoas não têm em suas memórias uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorrem no passado. Pelo contrário, existem múltiplas possibilidades de se construir uma versão do passado e transmiti-la de acordo com as necessidades do presente. É nesse momento, o da narrativa de uma versão do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias. (LOBATO, 2014, p. 67)

Na construção de uma memória coletiva do ME e numa relação direta com sua história pessoal, essas oito mulheres revelaram em seus relatos um compartilhamento de experiências, valores e práticas que permite considerar uma construção identitária comum. Um exemplo é o entendimento do ME como uma escola de formação, que atravessou os relatos, afirmando uma transformação pessoal e coletiva imbricada nessa experiência. Valores como liberdade, solidariedade, responsabilidade pela transformação social e esperança foram destacados, assim como o desenvolvimento de uma capacidade de deslocamento de si

para o coletivo, reconhecendo a diversidade e desenvolvendo soluções para construir convergências.

Dessa maneira, os relatos atravessam o tempo, tecendo entre essas mulheres uma rede de histórias na qual podemos observar de que forma suas vivências transformaram a cultura política nos seus contextos históricos e como foram influenciadas pela presença de outras mulheres – tanto as que estavam presentes ao seu lado na luta, como as que se apresentaram nas memórias narradas de outras que vieram antes de si.

É pela vida das mulheres

Observando as relações de gênero no ME/UFBA através das narrativas das entrevistadas, confirmamos a existência de um modelo de militância generificada, centralizada pela figura do homem branco, cisgênero, heterossexual. Trata-se do “modelo masculino de militância”, que tem como práticas centrais “a dedicação integral a uma causa, cujo sustentáculo é uma ética sacrificial; a hierarquização dos temas de discussão; a linguagem; as práticas; e os rituais que valorizam a fala em público”. (SOUZA; BEZERRA, 2006, p. 204) Para serem validadas como ativistas e dirigentes do ME, a maioria das mulheres apreendeu os valores e práticas impostas por esse modelo de atuação política, masculinizando suas práticas políticas e abrindo mão de suas vidas privadas. No entanto, quando aquela atuação se apresentava como uma ameaça para o conjunto dos homens do movimento, essa masculinização se tornava centro das críticas. (ARANGUIZ, 2015; SILVA, 2016; SOUSA; BEZERRA, 2006)

Apesar das vivências terem sido diversas, principalmente levando em conta o contexto histórico de cada época e as contingências devidas à raça, classe, sexualidade e cultura de cada sujeita, foram constantes os relatos de rejeição das mulheres como figuras dirigentes do movimento, sendo sua presença diminuída e silenciada de modos que passam desde a organização de espaços secundarizados até violências diretas. No entanto, também foi possível perceber que a presença das mulheres

nesse papel fez parte de movimentos de mudança, ora mais gradativos ora mais abruptos, da cultura política hegemônica.

Os relatos das mulheres que vivenciaram o ME/UFBA nos anos 1970/1980 trouxeram uma dificuldade de aceitação como dirigentes muito mais forte por parte do conjunto das estudantes da universidade do que necessariamente no interior do ME. Existia um discurso de liberdade e uma afirmação das ideologias socialistas/comunistas que criava um ambiente em que era possível conviver. Nesse período, o feminismo caminhava ao lado do movimento estudantil, mas não necessariamente unidos e as ativistas, principalmente as que faziam parte de partidos políticos, não compunham os movimentos feministas de forma sistêmica.

A partir dos anos 1990 e início dos anos 2000, o feminismo passou a aparecer nos relatos como caminho de afirmação política e de compreensão sobre a cultura machista do ME. As mulheres passaram então a procurar formação política e integrar o movimento feminista e o estudantil, trazendo para este pautas e questões de gênero, além de reafirmar a presença feminina e a aliança entre mulheres como ações necessárias para a cultura estudantil.

A partir dos meados dos anos 2000 – e com maior ênfase a partir dos anos 2010 – se dá uma forte movimentação em torno da auto-organização das mulheres do movimento estudantil. Nesse processo, é aprovada a diretoria de mulheres do DCE e, logo depois, surge o núcleo da Marcha Mundial das Mulheres na UFBA, que desembocou em uma organização das mulheres diretoras do DCE e, mais recentemente, na criação da Frente Feminista. Esse marco de uma política estudantil atravessada por questões de gênero e o valor político positivo da construção de espaços em que as mulheres podem elaborar em unidade não só as pautas a serem apresentadas ao conjunto do movimento, mas também analisar coletivamente as pautas gerais e definir práticas políticas comuns, são realidades recentes e impactam de forma acentuada a organização política atual do ME.

A partir da escuta dos relatos das entrevistadas identificamos que, ao introduzir novos valores e práticas, a participação feminina propicia transformações no interior do campo político. Análises de autoras como Mayris Silva seguem nessa direção quando se referem à existência de uma cultura política feminina que resgata novos modos de pensar e agir, pois “quando a mulher adentra ao espaço público com a discussão de suas ideias, temas, valores, questões e atitudes leva à feminização cultural, rompendo com a ordem vigente da cultura masculina antes representada somente de forma objetiva e racional”. (2016, p. 133) Observamos como a presença das mulheres no movimento estudantil da UFBA comprova a existência, e ao mesmo tempo desafia, os padrões sociais dominantes no espaço político e, conseqüentemente, na universidade.

De maneira complementar, Santos recupera a abordagem que Céli Pinto (1992) traz sobre o empoderamento das mulheres ativistas e as transformações sistêmicas que decorrem desse fenômeno, devido, fundamentalmente, a três fatores:

- 1) a participação das mulheres nos movimentos ocasiona uma ruptura com sua condição de invisibilidade pública; 2) a constituição de grupos de mulheres no interior de movimentos liderados por homens, embora possa apresentar um caráter discriminador, segundo ela, ainda assim configura-se como mais um momento de conquista de visibilidade por essas mulheres; 3) a organização de mulheres a partir de reivindicações provenientes de seu universo de preocupações, cuja identidade, segundo Pinto, se (sic) constitui no mundo privado, provoca uma ruptura do eu enquanto constituído no privado, bem como a conseqüente inserção no espaço público. (SANTOS, 2009, p. 62)

Os relatos que seguem evidenciam que as mulheres atuantes no movimento estudantil, especialmente quando associadas, experimentam novas formas de fazer política, desnaturalizando e resistindo à aderência a práticas masculinas ou violentas. Assim, elas visibilizam novas

pautas em função das suas necessidades e constroem espaço para o surgimento de outros balanços nas relações de gênero no ME:

Como eles [se referindo aos companheiros homens] não tinham condições de disputar na opinião, às vezes eles iam pelo posicionamento também físico deles. Então, [...] no geral eles tentavam inibir a gente, sei lá, firmando, digamos assim, a masculinidade... Até internamente: bater a mão na mesa. [faz o movimento] Era sempre como se fosse uma forma de encerrar o assunto, e não era para nós a forma de encerrar o assunto. Como a gente era muito da disputa, a gente sempre foi muito da disputa, então eu nunca levei muito, nunca encerrei o assunto quando eu considerava que o assunto não deveria ser encerrado [...]. Então a gente tentava esgotar até a última gota do diálogo, mas sempre eram diálogos muito difíceis, porque eles tentavam impor pela voz, pelo comportamento do lugar, da masculinidade que eles viviam também. (Daniele, dirigente estudantil 1999-2003)

É que chega em um momento a incomodar que tem a ver com isso, de você cumprir as mesmas tarefas ou mais tarefas e tem a ver com reconhecimento [...]. Mas isso também foi algo positivo para poder enxergar como é que luta para mudar isso. Porque você enxerga os privilégios, você tá dentro desse esquema em que você não só enxerga os privilégios, mas você enxerga onde ele – esse privilégio – te afeta e aí você começa a ver também o seu grau de importância no privilégio alheio também. Então a gente meio que começa ‘Não vou fazer’. ‘Ah, é para fazer a sistematização de não sei onde...’. ‘Ow, me desculpa, essa não vai rolar’ e aí é fazer outra coisa que é mais importante para conseguir fazer com que mais mulheres tenham condições de fazer as coisas. Várias vezes entre ir para uma atividade fazer uma análise de conjuntura de não-sei-quemzinho e, sabe, ir fazer um curso de formação feminista? Não tenho dúvida, nenhuma dúvida. (Isadora, dirigente estudantil, 1997-2007)

Na tentativa de aproximar as dimensões pública e privada (PINTO, 1992; SOUZA-LOBO, 1991), as mulheres viabilizam reflexões sobre necessidades de um conjunto mais amplo de sujeitas políticas e, conseqüentemente, impulsionam ações para acolhê-las nos movimen-

tos, através de práticas como a relatada por Célia, de organizar uma creche – hoje mais comumente chamada de ciranda – para garantir a realização de uma reunião, possibilitando que as mães ativistas possam participar dos processos políticos sem obrigação de ter que escolher entre os compromissos decorrentes da militância e da maternidade.

Aprofundando essa reflexão, compreendemos que não só a presença das mulheres no movimento estudantil, mas também a sua dinâmica de funcionamento em torno de movimentos auto-organizados possibilitaram, ao mesmo tempo, uma ação coletiva potente, uma consciência política mais ampla e uma afirmação pessoal igualmente notória. Segundo Mayris Silva (2016, p. 134), é possível afirmar que é a “participação em um movimento que lhe permite desmentir segredos, tornar o movimento visível e quebrar o silêncio da sua existência”. Nessa perspectiva, o movimento feminista trouxe várias conquistas para as mulheres, como aproximar a política do cotidiano e possibilitar que mais mulheres ocupassem esse espaço de forma legítima, transformando, ao mesmo tempo, a própria política. Em relação ao âmbito específico da militância estudantil, Lídice se posiciona sobre os importantes aportes do feminismo à sua atuação política na universidade:

E foi um movimento, um período de muita ascensão do movimento de mulheres. Nós construímos na Bahia encontros regionais de mulheres, tiramos coordenação regional do movimento de mulheres, estadual do movimento de mulheres e o DCE e eu participávamos. Então nós tínhamos uma participação muito intensa nesse movimento de mulheres e começamos a sentir a necessidade de trazer para dentro da universidade essa discussão. [...] Então nós fizemos uma campanha muito bonita e uma campanha que começava a ensaiar temas relacionados com a luta da mulher, então tinha luta por creche, começamos a fazer grupos de mulheres nas escolas, grupos feministas [...]. Então a minha participação no movimento estudantil, [...] ela sempre teve muito essa vertente da participação política, essencialmente política, mas também da relação com a mulher, com a luta das mulheres porque era um momento de efervescência, de crescimento. ‘75 tinha tido o encontro da ONU que apontou metas para a luta feminista do mundo e os movimentos

feministas, de mulheres que existiam em plena ditadura militar, começaram a provocar sua agenda. (Lídice, dirigente estudantil, 1976-1982)

O movimento feminista surge, nesse contexto, como uma possibilidade de construção política articulada com o ME, trazendo para dentro deste uma série de práticas e formulações que avançam na busca de igualdade não só de gênero, mas de raça, classe e outros marcadores sociais que operam assimetrias de poder de forma articulada. Nos relatos que seguem é possível perceber a existência de diferentes posicionamentos, imagens e definições quanto ao feminismo e suas pautas ao longo do período estudado, evidenciando que este passa a ser incorporado de forma mais articulada recentemente, isto é, a partir do final dos anos 2000:

Mas aí, 99, foi isso, eu não tinha muito um debate na UFBA sobre feminismo e – eu não me lembro o ano exatamente –, mas chegou um momento em que a gente sentiu a necessidade de se organizar entre as mulheres [...]. A gente pediu um curso de formação para saber sobre feminismo [...], a gente criou o primeiro grupo de jovens feministas da UFBA. [...] E aí acho que já 2000, coisa assim, a gente começou a atuar mais fortemente enquanto feministas, mas nada muito para dentro do DCE porque a gente tinha que fazer as atividades do DCE com os caras e isso não era um debate colocado cotidianamente. (Isadora, dirigente estudantil, 1997-2007)

Nós tínhamos muita força política dentro da UFBA [...]. O reitor chamava a gente de super poderosas – e a gente gostava disso. Mas não atuávamos como feministas, entendeu? Assumir que nós éramos feministas era só mais na prática política mesmo. (Daniele, dirigente estudantil, 1999-2003)

Quando eu comecei a militar, em 2007, que eu conheci a Kizomba, filiei ao PT, eu também comecei a militar na Marcha Mundial das Mulheres, que foi o lugar que me forjou dirigente. Porque é diferente de tudo você estar no espaço de auto-organização, em todos os sentidos, e do feminismo ser de onde parte na orientação política [...], ser da marcha desde o início me pautou de onde eu ia construir a política, sendo no espaço geral, no espaço

do antirracismo ou onde quer que fosse que eu estivesse. Entrei na UFBA sendo da Marcha, virei diretora do DCE de mulheres [...] sendo orientada pela Marcha, fui diretora da UNE orientada por essa política também – que não era só construir uma opinião, mas era apresentar uma opinião coletiva e reforçar a identidade feminista nas organizações em que a gente tá. (Liliane, dirigente estudantil, 2009-2013)

Como já foi sinalizado, o feminismo abrange uma pluralidade de abordagens e organizações, mas de forma hegemônica ainda reflete a tradição eurocêntrica colonial que homogeneiza identidades e subjetividades complexas em torno de uma figura única de mulher, tornando seus olhares limitados em relação aos diversos caminhos possíveis de luta, de prática política e de formas de organização. (AKOTIRENE, 2018; BRAH, 2006; LUGONES, 2014) Por não ser um movimento político unânime, principalmente em se tratando do seu intercruzamento com outras lógicas e espaços de atuação política, como o movimento estudantil neste caso, as mulheres levantaram nos relatos questões sobre aproximações e afastamentos em relação ao feminismo a partir de suas vivências singulares e dos seus lugares sociais específicos, atravessados por outras avenidas identitárias:

A gente participou do primeiro processo de construção do Encontro de Mulheres da UNE que a Alê [Alessandra Terrible] virou a primeira secretária de mulheres da UNE. Participamos desse processo e aí depois eu fui atuar na Secretaria de Mulheres do PT, que era um negócio louco. A primeira reunião que eu cheguei, eu não tava de lilás e as pessoas me olhavam assim [careta de desaprovção], com uma cara muito estranha, e eram aquelas senhoras, né? [...] E aí foi bem difícil porque a gente já tinha aprendido algumas coisas sobre o que significava feminismo e a gente já tinha atuação com algumas mulheres do movimento de mulheres, [...] e para nós essas mulheres eram a expressão do feminismo real e foi muita luta, muito fight em relação a isso. (Isadora, dirigente estudantil, 1997-2007)

Eu achava o feminismo um saco até o momento que eu fui para uma roda de conversa sobre afetividade das mulheres negras com Luana Soares e eu

chorei do começo ao fim. [...] E aí na roda seguinte que fui, [...] eu percebi 'Não... Eu gosto disso aqui!'. 'Eu quero falar sobre isso aqui sim!'. [...] E eu lembro de Amanda Rosa lendo um poema para mim sobre transição capilar e d'eu chorar copiosamente porque ela tinha feito para uma amiga dela e disse que lembrava de mim, e d'eu perceber o quanto esses espaços eram importantes para quem eu sou – me perceber no outro, me perceber nas outras. Foi muito esse processo do caminhar junto, então acho que se não fosse movimento estudantil, eu não seria quem eu sou hoje e não estaria onde eu estou. (Lorena, dirigente estudantil, 2013-2017)

As práticas políticas que as mulheres dirigentes do ME inauguraram na UFBA e consolidam a cada participação foram e são influenciadas por uma perspectiva feminista e sinalizam para uma nova cultura política, como os relatos dessa sessão indicam. Dessa forma, reforçamos a potência da resistência feminina e feminista nesse espaço político, que rompe uma lógica masculina e sinaliza a possibilidade de um ativismo plural e igualitário, não só para as mulheres, mas para todas as sujeitas dissidentes de poderes hegemônicos.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui relatada objetivou visibilizar uma parte da história de um importante movimento social: o movimento estudantil. Esse lugar, que é fértil para a criação de novos paradigmas e descobertas pessoais e coletivas, é também (re)produtor das violências e desigualdades de gênero que atravessam a sociedade. Dessa forma, o processo de se tornar dirigente e de exercer esse papel político envolveu um árduo equilíbrio entre a assimilação da cultura política dominante através do aprendizado das suas regras e códigos, e o seu rompimento visando construir uma nova lógica política, regida por valores diferentes e propiciando práticas distintas, capazes de estimular a criação de espaços potentes e plurais.

As mulheres participantes desse estudo apontaram, em suas narrativas, para a existência de um fluxo pulsante de transformação no

movimento estudantil a partir das suas atuações, engatilhado por uma noção de igualdade que, num primeiro momento, nos anos 1970, foi impulsionada pela noção de liberdade, e mais tarde representada pelo feminismo e seus desdobramentos. A partir daí, valores e práticas políticas hegemônicas passam a ser questionados e reconstruídos, abrindo espaço para que novas sujeitas pudessem integrar o movimento e uma cultura política diferente pudesse ser desenvolvida, numa perspectiva mais coletiva e inclusiva. E foi um caminho sem volta. Seus percursos orientam para a construção de um ambiente em que todas as sujeitas políticas dispostas a somar esforços por uma universidade democrática e popular sejam equitativamente acolhidas. Esse pareceu ser um ideal que as mulheres, cujas memórias foram aqui parcialmente reconstruídas, buscaram permanentemente, cada uma em seu tempo e com as ferramentas então disponíveis. Dessa forma, avançamos para um momento a partir do qual as interseccionalidades sejam a cada vez mais visíveis, tornando-se fator positivo para o trabalho conjunto e não um obstáculo para a participação em coletivos.

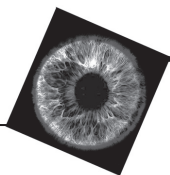
As vivências no movimento estudantil são construídas historicamente, influenciadas de forma direta pela conjuntura mais ampla e pelas pautas políticas relevantes em determinado momento em sociedades específicas. O combate ao machismo, ao racismo e à LGBTfobia tornaram-se pontos importantes nas discussões da juventude na última década, produzindo um impacto significativo na prática política do conjunto de ativistas, constringendo atitudes violentas e abrindo espaço para que novas atrizes acessem o centro da política, através de recursos como a paridade racial e de gênero e a criação de espaços específicos dentro do movimento para discussão de temas relacionados. A maior articulação entre questões setoriais e o movimento como um todo propicia uma modificação das relações entre as mulheres e a política, uma vez que não só o combate ao machismo é incorporado como bandeira de luta, mas serve de instrumento para reorganizar as relações no interior do movimento e abrir mais espaço para suas atuações.

REFERÊNCIAS

- ARANGUIZ, T. V. Subjetividades sexo genéricas en mujeres militantes de organizaciones político-militares de izquierda en el Cono Sur. *La ventana*, Guadalajara, v. 5, n. 41, p. 7-34, 2015.
- ARAÚJO, M. P. N. *Memórias estudiantis: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.
- BEZERRA, N. Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO, 1., 2010, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: UECE, 2010. p. 1-8.
- BONETTI, A. L. Entre femininos e masculinos: negociando relações de gênero no campo político. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 20, p. 177-203, 2003.
- COLLINS, P. H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. [1989] Tradução de Júlia Clímaco. In: MORENO, R. (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF Sempreviva Organização Feminista, 2015. p. 13-42.
- FERRAZ, Y. *Memórias de mulheres dirigentes e relações de gênero no movimento estudantil da UFBA entre as décadas de 1970 e 2010*. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- GALLIAN, D M C. A memória do exílio: reflexões sobre interpretação de documentos orais. In: MEIHY, J C. S. B. (org.). *(Re)Introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 141-150.
- GODINHO, T. Mulher na direção. *Teoria e Debate*, São Paulo, n. 14, p. 36-39, 1991.
- LOBATO, V. S. Educação, memória e história: possíveis enlacs. *Revista Margens Interdisciplinar*, Belém, v. 8, n. 10, p. 65-75, 2014.
- LOURO, G. L. História (oral) da educação: algumas reflexões. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 9, n. 47, p. 21-28, 1990.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- POERNER, A. J. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 4. ed. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 1995.

- RAMOS, C. G. G. Experiencias y significados de la igualdad de género en dirigentes universitarias: rupturas, adaptaciones y continuidades. *Perfiles educativos*, Ciudad de México, v. 38, n. 154, p. 118-133, dez. 2016.
- SANTOS, M. F. T. Lugar de mulher é na luta: considerações sobre a participação feminina no movimento estudantil. *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 6, p. 60-84, 2009.
- SANTOS, M. F. T. *Mulheres no movimento estudantil: representações, discursos e identidades*. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Sociedade*, Porto Alegre, n. 16, v. 2, p. 5-22, 1990.
- SILVA, M. P. *Memórias de mulheres do movimento estudantil: participação, gênero e educação*. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
- SOUSA, R. M.; BEZERRA, T. C. E. Juventude, movimento estudantil e gênero: problematizando o modelo masculino de militância. *O público e o privado*, Fortaleza, n. 8, p. 197-215, 2006.
- SOUZA-LOBO, E. Homem e mulher: imagens das ciências sociais. In: SOUZA-LOBO, E. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 177-186.
- SOUZA-LOBO, E. Movimento de mulheres e representação política no Brasil (1980-1990): o gênero da representação. In: SOUZA-LOBO, E. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 263-275.
- TILLY, L. A. Gênero, história das mulheres e história social. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 29-62, 1994.
- VANIN, I. M. O Instituto de Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo/INEIM na Universidade Federal da Bahia: um relato das possibilidades de experiências transversais de gênero no Ensino Superior. In: ALVES, I. I. *et al.* *Travessias de gênero na perspectiva feminista*. Salvador: Edufba, 2010. p. 75-88.

DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL



KARLA MARIA LIMA FIGUEIREDO BENÉ BARBOSA

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o propósito de articular a mobilidade acadêmica de jovens estudantes de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) e o desenvolvimento humano. Compreendemos o desenvolvimento como processo que se alimenta e se faz em relação dialética com as experiências sociais vividas pelos sujeitos em qualquer idade. Pontuamos isso, na medida em que, quase sempre, a experiência internacional propiciada para estudantes universitários é mais compreendida como um estágio de formação para a excelência e menos como fazendo parte da constituição do sujeito pelas experiências humanas, sociais e culturais que oferece.

Dentre as contribuições teórico-conceituais que melhor se adequam a uma compreensão desenvolvimental da internacionalização das IES, adotamos, para este trabalho, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento para ensaiar responder à seguinte questão de pesquisa: Qual o significado da experiência de uma educação internacional para os estudantes egressos de programas de mobilidade?. Acreditamos que essa teoria será capaz de oferecer instrumentos conceituais favoráveis à construção de uma matriz interpretativa de natureza sistêmica, contextualizada e integradora sobre a mobilidade acadêmica de estudantes de graduação.

O desenvolvimento deste estudo toma como argumento inicial o pensamento de Oliveira (2003, p. 84) que considera a pesquisa “a construção de uma complexa relação entre a teoria e a história. Assim, não há uma teoria que se aplique à história, nem o contrário, uma história que seja explicada pela teoria: o andamento se faz tecendo os fios de uma construção autoestruturante, em que a história é teoria e a teoria é história”.

Este estudo aqui proposto assume um caráter exploratório de natureza qualitativo-interpretativa e baseia-se fundamentalmente em recursos bibliográficos e documentais. Como afirma Sampaio (2010):

a adoção da perspectiva qualitativa nos estudos sobre a vida universitária em nada reduz a cientificidade dos estudos; precisamos, definitivamente, virar a página do tempo em que apenas eram considerados, como verdadeira pesquisa em ciências humanas, os estudos quantitativos ou aqueles apoiados em desenhos experimentais. (SAMPAIO, 2010, p. 100)

Ao reunir teses, livros e documentos oriundos de múltiplas fontes, a técnica de análise temática de conteúdo foi de suma importância para a consolidação do conhecimento adquirido para encaminhar a questão que orienta esta pesquisa. Partimos para uma revisão de literatura elencando alguns trabalhos interessantes como os estudos de Yunes e Juliano (2010) que apontam conceitos fundamentais nas proposições de

Urie Bronfenbrenner, destacando alguns pontos de convergência entre pensadores contemporâneos da educação ambiental e a ótica bioecológica do desenvolvimento humano. Prazeres e Leão (2011) analisam a aplicação do método de Inserção Bioecológica em produções acadêmicas nas bases de dados científicas considerando a necessidade de compreender o desenvolvimento humano a partir de variáveis biológicas, afetivas, cognitivas e sociais em todo ciclo vital. Schmitt (2014) aborda o fenômeno da evasão estudantil na educação superior a partir de uma visão ecológica do desenvolvimento humano. Já em outro estudo, de abordagem naturalística-construtivista, o autor destaca o tema da permanência estudantil na Educação Superior dentro de uma ótica integrativa, orientada pela Teoria Bioecológica e conclui que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano apresenta potencial para avançar na compreensão do fenômeno da permanência estudantil na educação superior, sendo sua principal virtude a capacidade de integrar diferentes abordagens teóricas e, suas principais forças, a possibilidade de evidenciar as múltiplas influências socioambientais, bem como, o papel do tempo como indutor de mudança e desenvolvimento, necessários para o progresso acadêmico e pessoal dos estudantes.

Papadopoulos (2018) investigou, à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, os fatores que impactaram de forma positiva o desenvolvimento de estudantes universitários diagnosticados com TDAH, que os fizeram alcançar e cursar o Ensino Superior. O aporte teórico serviu como base para compreender o desenvolvimento acadêmico desse grupo de estudantes, considerando suas características pessoais, os ambientes inseridos e as relações estabelecidas ao longo do tempo.

Já Faciola, Pontes e Silva (2012) apresentam os resultados de uma pesquisa que investigou as interações entre uma aluna com deficiência visual e seus colegas, em uma sala de aula inclusiva, com o objetivo de averiguar como se estabelecem as relações de amizade nesse contexto de desenvolvimento.

Conzatti e Davoglio (2017) tencionaram compreender os sentidos que os estudantes adultos maduros atribuíram à retomada da educação formal e as suas percepções sobre as mudanças decorrentes desse percurso educativo; as informações foram submetidas à análise a partir da contribuição teórica de Urie Bronfenbrenner. Reis Junior (2017) investigou as características sociodemográficas de docentes de Ensino Superior e as possíveis associações com a síndrome de burnout. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner foi utilizado como embasamento teórico, na tentativa de entender e identificar as características do ambiente bioecológico dos docentes e suas implicações para a prática.

Desse modo, percebemos que temas que envolvem a educação superior em diálogo com os conceitos propostos pela abordagem ecológica/bioecológica do desenvolvimento humano parece uma via promissora para a pesquisa. A escolha que fizemos pela teoria de Urie Bronfenbrenner sustenta-se no argumento de uma abordagem emergente e integradora que oportuniza novas possibilidades para o estudo do desenvolvimento humano, considerando que trata das características individuais da pessoa, relacionando-as aos diferentes níveis de contextos em que ela vive a sua vida.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BIOECOLÓGICA

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano constitui-se na aplicação da perspectiva sistêmica ao estudo científico do desenvolvimento humano, ampliada pelo modelo conceitual (Ecologia do Desenvolvimento Humano) apresentado por Urie Bronfenbrenner, no final da década de 1970. O modelo bioecológico surgiu após a revisão e inclusão de novos elementos e de articulações em interações mais dinâmicas que tratam de aspectos, pessoa, processo, contexto e tempo.

Na Teoria Bioecológica, o desenvolvimento é definido como o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como in-

divíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43)

O desenvolvimento humano pode ser compreendido então, como um fenômeno que envolve mudanças e continuidades nas características biopsicológicas da pessoa durante a sua vida e ao longo das gerações. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998)

A Teoria Bioecológica representa a dinâmica das relações do desenvolvimento humano entre um indivíduo que está em atividade e seu ambiente complexo, integrado e mutável. Logo, o desenvolvimento inclui processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos, entre a pessoa em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos encontrados no ambiente imediato. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998)

Nesse sentido, Bronfenbrenner (2011) acreditava que para uma compreensão efetiva dos fatores motivacionais do desenvolvimento havia quatro componentes interligados: 1. o processo de desenvolvimento, envolvendo a relação entre o indivíduo e o contexto, que compreende as ligações entre os diferentes níveis de interações entre o indivíduo em desenvolvimento e os objetos e os símbolos presentes no contexto em que ele se desenvolve; 2. a pessoa e suas características individuais (biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais), também incluídas suas convicções, seu temperamento, seu nível de atividades, suas metas e suas motivações; 3. o contexto do desenvolvimento humano, ou seja, o meio ambiente global em que o indivíduo se encontra e onde se desenrolam os processos de desenvolvimento; e 4. o tempo, que modera as mudanças ao longo do ciclo de vida. Esses componentes constituem o modelo PPCT – pessoa, processo, contexto e tempo – elementos centrais da Teoria Bioecológica. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998)

Especialmente em suas fases iniciais, mas também durante o ciclo de vida, o desenvolvimento humano toma lugar

nos processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo biopsicossocial em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no sem ambiente imediato [...]. Esses padrões duradouros de interação no contexto imediato são denominados como processo proximal. Exemplos de padrões duradouros de processo proximal são encontrados [...] no grupo, na ação solidária, na leitura, na aprendizagem de novas habilidades, na solução de problemas, na elaboração de planos, na execução de tarefas complexas e na aquisição de um conhecimento ou experiência. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 28)

Cabe ainda destacar, que o modelo bioecológico de desenvolvimento humano evidencia o papel dos contextos nos quais a pessoa — um ser biológico, psicológico e social - está inserida e assume o papel ativo e transformador dos indivíduos sobre tais contextos, destacando, portanto, sua capacidade de mudar e melhorar as relações sociais. (LEME et al., 2016) Dessa forma, a perspectiva bioecológica oferece recursos importantes para o estudo também do desenvolvimento das habilidades sociais, o que parece ainda não ter sido explorado na literatura nacional.

Destacamos aqui um fato interessante da origem do pensamento bioecológico que surgiu a partir da insatisfação relacionada às ideias dominantes na psicologia da época. Bronfenbrenner recusava o ideal positivista que apontava que a ciência social deveria ser pura, neutra e descontextualizada. Suas inquietações estavam direcionadas a abordagens fragmentadas do estudo do desenvolvimento humano, focada em um nível de análise: a criança, ou a família, ou a sociedade, investigadas à parte do seu contexto.

Para Bronfenbrenner, a ênfase nesse rigor científico conduzia a experimentos puros, entretanto, de escopo limitado, pois acabavam apresentando situações artificiais não encontráveis na vida ordinária. Desse modo, Bronfenbrenner critica as condições experimentais criadas por muitos pesquisadores de sua época, e defende que, fora do contexto, a Psicologia desenvolvimental é a ciência do comportamento desco-

nhecido em situações desconhecidas com pessoas desconhecidas por breves períodos. (BENETTI, 2013)

A própria história da vida do autor deve ter contribuído para que ele elaborasse sua teoria. Urie Bronfenbrenner cresceu em solo estrangeiro e, quando criança, conviveu com colegas de diferentes etnias num cenário multicultural. As mudanças que passou, desde a distância de sua terra natal, sua escola e acompanhando o trabalho do pai médico em um sanatório, pode ser considerada, de acordo com a sua própria terminologia, como uma “transição ecológica”, sendo tomada como o surgimento das alterações de contexto. (BENETTI, 2013)

Acreditamos que uma das mais relevantes contribuições da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner é destacar que o desenvolvimento humano ocorre a partir do processo de interação, progressivamente mais complexo, da pessoa nos contextos que participa direta ou indiretamente ao longo do seu ciclo vital. Nessa dinâmica interacional a pessoa tanto pode provocar mudanças no contexto como sofrer mudanças pelas interações provenientes dele. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998)

Dessa forma, para uma compreensão da dinâmica dos aspectos que afetam o desenvolvimento, este estudo toma a internacionalização do Ensino Superior, como elemento empírico que retrata os processos desenvolvimentais de estudantes brasileiros egressos dos programas de mobilidade. Queremos discutir a inter-relação entre os diversos contextos, sujeitos e as variadas formas de influências, que podem afetar positiva ou negativamente seu desenvolvimento ao longo do tempo e num dado espaço.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BIOECOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DAS TRANSIÇÕES QUE AFETAM OS EGRESSOS DA MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL

As possibilidades de interlocução entre os paradigmas que norteiam a bioecologia do desenvolvimento humano e os egressos dos programas

de mobilidade acadêmica remetem aos seguintes pontos de convergência: o pensamento sistêmico; o foco nas interações de organismos-ambientes; a busca de compreensão sobre formas de cooperação entre indivíduos, grupos e comunidades e a construção de soluções que visualizam uma sociedade ecologicamente equilibrada.

No contexto do desenvolvimento individual, sob a perspectiva do estudante, é necessário compreender esses processos de forma integrada com as diversas forças contextuais que exercem influência nos diferentes níveis socioambientais, os quais são afetados por aspectos cronológicos e por diversas influências, de ordem social, cultural e econômica.

Tanto os pesquisadores contemporâneos da Educação Internacional como da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) analisam os fenômenos da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem sob a ótica interacionista e sistêmica. Isso significa olhar e compreender os seres humanos em constante interação com diferentes contextos sociais e culturais dando relevo aos significados que atribuem às experiências que vivenciam ao longo do seu curso de vida.

Os programas de mobilidade acadêmica internacional permitem aos estudantes a permanência, por alguns meses, num país estrangeiro com o objetivo de frequentar e realizar estudos e outras atividades acadêmicas numa universidade desse país. Essa experiência proporciona-lhes oportunidades relevantes de formação: a possibilidade de estabelecer contato com novas metodologias de ensino, diferentes conteúdos curriculares, a convivência com outras culturas e línguas.

A escola, no caso desse estudo, a IES, é um espaço para aprendizagem e reflexão de valores éticos, políticos, sociais e morais; recebe destaque como um contexto ecológico importante para o desenvolvimento humano no qual o indivíduo irá conviver com pessoas e novos significados que tendem a contribuir para a sua formação. Dessa forma, Bronfenbrenner (1996) defende a ideia de que todo ambiente, inclusive a escola, tem capacidade de funcionar como um contexto para o

desenvolvimento, sendo também necessário considerar a existência e a natureza das interconexões sociais entre os ambientes.

Na concepção bioecológica, a IES representa um contexto relevante para o amadurecimento de vários aspectos que norteiam a vida de um jovem em desenvolvimento; um ambiente ecológico que oportuniza o conhecimento de um novo mundo, diferentes aprendizados que contribuem ativamente no seu processo vital. Contudo, quando acontece o ingresso do indivíduo na IES, alterações na composição dos seus papéis sociais, atividades cotidianas e relações interpessoais são observadas, o que, em termos conceituais, pode ser reconhecido como uma transição ecológica, conforme afirma Bronfenbrenner (1996, 2011). O desenvolvimento do indivíduo é influenciado pelas atividades cotidianas realizadas nos ambientes que frequenta e na companhia de diferentes pessoas, exercendo diversos papéis na ecologia do desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) destaca que:

os eventos desenvolvimentais que são mais imediatos e potentes como influência no desenvolvimento de uma pessoa são as atividades que outras pessoas realizam com ela ou na sua presença. O ativo envolvimento ou a mera exposição àquilo que os outros estão fazendo geralmente inspira a pessoa a realizar atividades semelhantes sozinha. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7)

Murphy-Lejeune (2002) argumenta que o viajante para novas terras é um estranho com uma perspectiva especial, viver por um tempo fora do país é uma experiência poderosa de descoberta de si e dos outros. Essa experiência oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de um conjunto de competências, habilidades e qualidades transversais como: flexibilidade, autonomia, autoconfiança e consciência cultural.

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhan-

te ou maior de forma e conteúdo. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23)

A mobilidade internacional se torna, então, uma lição de vida para adaptabilidade e flexibilidade. O indivíduo assume a responsabilidade de exercer a liberdade e, portanto, escolher um novo ambiente que proporcione maior escopo e oportunidades de autorrealização. (PAPATSIBA, 2009) A mobilidade é vista como capaz de gerar um elevado senso de criatividade, iniciativa e espírito empreendedor. Espera-se que os estudantes desenvolvam um amplo registo de respostas adaptativas, enfrentem ambientes em constante mudança, sejam auto monitorados, assumam o controle do caminho da vida de forma reflexiva e aceitem riscos. Assim, a mobilidade mantém os indivíduos em estado de despertar, semelhante à aquisição de novas competências e novos conhecimentos. (PAPATSIBA, 2009)

Observa-se que, inicialmente, a experiência da mobilidade internacional estudantil é assustadora. As diferenças nas orientações culturais, sociais e econômicas de diferentes países causam, *a priori*, desconforto e provocam uma série de mudanças para os estudantes intercambistas que, imersos em outro ambiente, enfrentam inúmeros desafios sociais, culturais, econômicos e acadêmicos.

As vivências oportunizadas pelo processo de internacionalização, como a mobilidade acadêmica por exemplo, oferecem a possibilidade de pensar, conhecer e agir a partir das interações estabelecidas, permitindo a construção de representações próprias do mundo. O significado de ser único, com especificidade pessoal, biológica, psíquica, social e cultural, membro de uma comunidade com diversas crenças, valores, interpretações e significados torna-se visível no contexto da internacionalização. (ROBAYO, 2016)

No aspecto das mudanças, estas podem ser relacionadas ao conceito de transições ecológicas, importante para compreender as mudanças geradoras de desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 2011) De acordo com a publicação da Oficina de Educación y Cultura – OEA (2009), transição significa mudança no ser ou estar, mudar de um esta-

do para outro, de uma situação a outra; envolve processos sociológicos e/ou psicológicos. Especialmente a antropologia e a psicologia têm dedicado estudos sobre as transições a partir da compreensão de etapas, ritos e mudanças vividas, por exemplo, pelas crianças, no seu ambiente social, cultural e no seu desenvolvimento interno. (OEA, 2009)

Vogler, Crivello e Woodhead (2008) acrescentam que o termo “transições” tem uma variedade de significados que não são fáceis de expressar apenas com uma única definição. De um modo geral, as transições são os eventos e/ou processos-chave que ocorrem em períodos ou conjunturas específicas ao longo do curso da vida. Muitas vezes ligada a alterações que ocorrem no aparecimento, atividade, estado, funções e relações de uma pessoa, para além das transformações utilizando o espaço físico e social e/ou modificações em contato com convicções, discursos e práticas condicionadas pela cultura, especialmente quando essas modificações têm a ver com mudanças no ambiente e, às vezes, na linguagem predominante.

Bronfenbrenner (2011) destaca que a importância das transições ecológicas se relaciona ao fato de que, seja em relação à pessoa ou ao contexto, as transições ecológicas geram mudança dos papéis “das expectativas por condutas associadas a determinadas posições na sociedade” (2011, p. 89), e estas, por sua vez, geram modificações na forma como as pessoas são vistas e socialmente tratadas e como elas pensam e se sentem.

O autor defende a importância de o indivíduo estabelecer relações regulares e recíprocas por longos períodos como essencial para o desenvolvimento humano; assim como a participação em atividades cada vez mais complexas. Desse modo, é possível vivenciar experiências acadêmicas, sociais e culturais que promovam uma abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, envolvendo uma articulação harmônica de quatro dimensões: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo; que, em sua interação garantem uma melhor compreensão da realidade. (ROBAYO, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a Psicologia e a Educação refletem, nas produções e atuações contemporâneas, uma interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais. Estabelecendo uma relação entre a Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano e as eventuais mudanças ocorridas em egressos dos programas de mobilidade, temos de considerar a educação como ferramenta e *locus* sistêmico de reflexão e de produção de conhecimento em rede. É possível observar que nos processos educativos, há processos criativos que se constituem como produto de interações e inter-relações de subjetividades, de sociabilidades e de contextos. A visão ecológica do desenvolvimento humano requer relações e interações recíprocas promovidas entre os ambientes que constituem o processo e permite, ainda, observar a capacidade do novo contexto de se adaptar às necessidades dos novos visitantes desse processo de internacionalização.

Urie Bronfenbrenner, com sua visão integral, sistêmica e naturalista, permite dialogar com as reflexões sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional vivenciadas pelos estudantes, pois esse é, efetivamente, um processo que envolve diferentes elementos ligados ao contexto em que o desenvolvimento ocorre.

REFERÊNCIAS

- BENETTI, I. C. *et al.* Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicología*, Bogotá, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (org.). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. 5. ed. New York: Wiley, 1998. p. 993-1028.

CONZATTI, F. B. K; DAVOGLIO, T. R. Vivências educativas na idade adulta madura: uma abordagem bioecológica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 95-106, 2017.

FACIOLA, R. A; PONTES, F. A. R; SILVA, S. S. C. Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 76-92, 2012.

LEME, V. B. R. *et al.* Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, v. 28, n. 1, p. 181-193, 2016.

MURPHY-LEJEUNE, E. *Student mobility and narrative in Europe: the new strangers*. Abingdon: Routledge, 2002.

OEA – ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Oficina de Educación y Cultura. *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional: macro conceptual, situación, avances y desafíos*. Washington, DC: Organización de los Estados Americanos, 2009. Disponível em: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Una-mirada-Internacional-Libro.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

OLIVEIRA, F. *A navegação venturosa: ensaios sobre Celso Furtado*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAPADOPOULOS, C R. *A trajetória acadêmica de estudantes universitários diagnosticados com TDAH à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PAPATSIBA, V. European higher education policy and the formation of entrepreneurial students as future European citizens. *European Educational Research Journal*, Thousand Oaks, v. 8, n. 2, p. 189-203, 2009.

PRAZERES, F. R.; LEÃO, M. A. B. G. A inserção bioecológica como método de pesquisa em psicologia: uma revisão de literatura. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, 11., 2011, São José dos Campos. *Anais [...]*. São José dos Campos: Universidade do Vale do Paraíba, 2011. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0679_0893_01.pdf. Acesso em: 25 dez. 2019.

REIS JUNIOR, M. A. *Um olhar bioecológico sobre a prática docente de Ensino Superior e a síndrome de Burnout*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ROBAYO, A. P. Experiencia de internacionalización y desarrollo humano entre Colombia y Brasil. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 158-168, 2016.

SAMPAIO, S. M. R. A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 95-105, 2010.

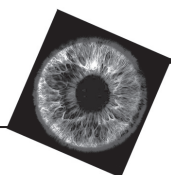
SCHMITT, R. E. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.

VOGLER, P.; CRIVELLO, G.; WOODHEAD, M. *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation, 2008.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A Bioecologia do desenvolvimento humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 37, p. 347-379, 2010.

GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR

potencialidades para a justiça cognitiva no Brasil e em Portugal



MARILIA NERI
SÔNIA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o produto da experiência da primeira autora como estudante do estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, bolsista do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento.¹ O programa Abdias do Nascimento divulgou, em 2014, um edital para projetos de pesquisa em cooperação com instituições estrangeiras, para estudantes de graduação e doutorado com o objetivo geral de auxiliar a estruturação, fortalecimento e internacionalização dos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação brasileiros. Nesse edital, a UFBA, atra-

1 Sob orientação das professoras Sônia Sampaio, uma das autoras deste capítulo, e Maria Paula Meneses.

vés do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil, apresentou o projeto “Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras”. (SAMPAIO, 2014) sendo contemplado, ainda que muitos cortes financeiros na proposta original e atraso da liberação do recurso só tenham permitido que as atividades fossem iniciadas em 2017.

A proposta inicial do projeto não incluía os estudos sobre gênero e, portanto, temáticas ligadas à inserção de outros grupos considerados socialmente minorias, como lésbicas, gays, bissexuais, trans (travestis, transexuais, transgêneros) e intersexuais (LGBTI). Essa ausência foi superada pela inclusão do tema de doutorado da primeira autora que se detém sobre pessoas trans que chegaram até o Ensino Superior, contrariando a destinação usual de serem pessoas que vivem suas vidas à margem do direito à educação.

No cotidiano, consideramos gênero como natural, parte da “natureza humana”. Quando observamos uma pessoa, a classificamos como homem e mulher e nossas atividades diárias e convivência social são organizadas em torno dessa distinção. Dito de outro modo, quando consideramos uma pessoa como uma mulher, o que esperamos dela é uma série de comportamento e características que são diferentes das pessoas que categorizamos como homens. Assim, as definições de gênero são marcadas por uma dicotomia, ou se é homem, ou se é mulher, mas esse posicionamento pode ser desconstruído se pensarmos na complexidade e diversidade humana que não permitem a definição por opostos. A partir dessa distinção, “o gênero deve ser entendido como uma estrutura social” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 47), como multidimensional ou ainda “o gênero é sempre já vivido, gestual, corporal, culturalmente mediado e historicamente constituído”. (CHANTER, 2011, p. 9) Dessa forma, a compreensão de gênero é socialmente construída com influência da cultura e do momento histórico em que se constitui, podendo ser alterada a depender do contexto.

Considerando essa compreensão sobre o tema, os ambientes de educação são espaços de reprodução de ideias normatizadoras sobre o gênero, por isso a importância de problematizar as instituições onde são educadas crianças, jovens e adultos. Em relação ao Ensino Superior, é imprescindível considerar que uma formação livre de preconceitos aumenta as chances de pessoas reproduzirem, no futuro, essas ideias em contextos pessoais e de trabalho e reduz, igualmente, o risco de afastar, dos espaços de educação, aquele(as) que possuem expressões de gênero ou sexualidade não normativas. Nosso objetivo geral é refletir sobre possíveis relações entre os estudos pós-coloniais portugueses e o debate sobre gênero na universidade. E como objetivos específicos propomos: 1. analisar produções bibliográficas sobre gênero e Ensino Superior; 2. identificar a presença do debate de gênero em produções documentais da universidade portuguesa em análise; 3. construir o diálogo teórico entre gênero, Ensino Superior e estudos pós-coloniais. Quanto ao referencial teórico, discutimos conceitos e entendimentos dos estudos pós-coloniais portugueses, com destaque para as Epistemologias do Sul.

AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E O CONCEITO DE JUSTIÇA COGNITIVA

A partir da compreensão do pensamento abissal que separa o mundo em dois e permite que apenas um lado possa ser visibilizado, o Norte predominou e predomina sobre os países do Sul. Essa concepção de Norte e Sul não se reduz apenas a um entendimento geográfico, pois houve uma parte do Sul que foi submetido ao colonialismo europeu e não atingiu os níveis de desenvolvimento do Norte, mas, ao mesmo tempo, existem grupos de pessoas sujeitos à dominação capitalista e colonial no Norte assim como existem grupos no Sul que podem ser considerados “pequenas europas”, como os grupos de elite. (SANTOS; MENESES, 2009)

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13)

A partir da compreensão das Epistemologias do Sul, é importante lembrar que o conhecimento válido se estabelece em um determinado contexto, do ponto de vista da cultura ou da política. Assim, um conhecimento generalista que busque responder a todas as regiões e contextos mundanos deve ser questionado sobre o risco da manutenção de uma epistemologia dominante do Norte calcada em aspectos como a colonialidade e o capitalismo. (SANTOS; MENESES, 2009) Ao mesmo tempo, um risco desse conhecimento universalizante é uma desvalorização dos conhecimentos contextuais, subjugando saberes locais, transformando-os em mero conteúdo para desenvolvimento do conhecimento científico dominante.

A dominação colonial do Norte que ainda se mantém, suprimiu outros saberes para a manutenção de uma verdade universal sendo também responsável pela injustiça contra povos e países desse Sul simbólico, estabelecendo um epistemicídio — a marginalização de conhecimentos outros pela ciência moderna. (SANTOS, 2008) Por isso, é importante não apenas a construção de uma justiça social, mas de uma justiça cognitiva.

O conceito de justiça cognitiva assenta exactamente na busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo académico à diversidade epistémica no mundo. Este apelo à descolonização requer, em simultâneo, a identificação de processos mediante os quais a epistemologia e a racionalidade hegemónicas produzem a ‘ausência’ de saberes, ao

mesmo tempo que se procura conceptualizar a criação de um novo tipo de relacionamento entre os saberes do mundo. (MENESES, 2009, p. 235)

A justiça cognitiva se estabelece na possibilidade de reconhecimento da diversidade de saberes, sem que haja uma hierarquização ou classificação que aponte os melhores ou mais verdadeiros do que outros, permitindo uma convivência plural e, como compreende Valença (2015, p. 24), “gerando respeito entre os distintos saberes, oriundos de contextos diversos, desconsiderando privilégios, hierarquias e desigualdades”. Ou como afirma Visvanathan (2004, p. 769), ela é um “direito constitucional que diversos sistemas de conhecimento têm de existir, dialogar e debater entre si”.

Esse conceito está ancorado na relação entre “sobrevivência e as formas de conhecimento”, considerando não apenas o paradigma científico dominante, “mas também os direitos das epistemologias alternativas e das ciências alternativas”. (VISVANATHAN, 2004, p. 769) Assim, a justiça cognitiva é “contra hegemônica”, pois urge por um reconhecimento das outras formas de conhecimento marginalizadas e subalternizadas e que, por muito tempo foram desconsiderados. (MENESES, 2009)

A convivência dos diferentes saberes, como dito, irá compor a ecologia de saberes, “enquanto rede composta de múltiplas narrativas interligadas” (MENESES, 2009, p. 235), o que pode permitir a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Essas são compreensões-chave para um entendimento pós-colonial do conhecimento.

Neste sentido, o pós-colonial deve ser visto como o encontro de várias perspectivas e concepções sobre a hegemonia do conhecimento moderno, um idioma crítico que procura reflectir sobre os processos de descolonização, nas zonas geradas pela violência do encontro colonial. Questionar esta hegemonia deverá ser visto como uma possibilidade contingente de mudança em direcções que não reproduzem a subordinação cultural, política e económica. (MENESES, 2009, p. 233)

Ao considerarmos diferentes formas de conhecimento, não haverá “privilégios extra-cognitivos (sociais, políticas, culturais)” (SANTOS, 2008, p. 137) para os detentores do conhecimento científico ou saberes mais valorizados. Para esse autor, o cenário seria diferente se o conhecimento não fosse importante para a sociedade ou fosse equitativamente distribuído para todas as pessoas. Da mesma forma, não “há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há uma constelação de conhecimentos”. (SANTOS, 2008, p. 137) Assim, a ecologia de saberes permite o desenvolvimento de uma justiça cognitiva em que os conhecimentos habitam a sociedade sem hierarquias ou classificações.

Cabe destacar que há uma ausência nessa discussão. No âmbito das teorias pós-coloniais, o estudo de gênero pode ser inspirado no conceito de “colonialidade de gênero” de Maria Lugones (2014). Essa autora critica as teorias de colonialidade por não incluírem as temáticas de gênero como importantes na análise sobre as construções dicotômicas de poder, incluindo essa dimensão nas categorias de colonialidade do ser, poder e saber.

A autora critica o olhar dominante sobre o gênero, baseado em conceitos eurocêntricos e heteronormativos, que compreendem a mulher como um ser único, construindo uma visão generalista que incluiria todas as mulheres, além de normatizar as expressões de gênero. Nesse sentido, ela afirma que o “sistema colonial/moderno de gênero também considera apenas os gêneros homem e mulher, e essas categorias de homem e mulher são extremamente limitadas”. (DIAS, 2014, p. 8) A descolonização do gênero proposta por Lugones seria uma práxis, uma “crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”. (LUGONES, 2014, p. 940)

Ao mesmo tempo, Lugones (2008) questiona a indiferença que os homens demonstram sobre “mulheres de cor”,² mulheres não bran-

2 No original: “mujeres de color” (mulheres negras). “Mulheres negras é uma frase que foi adotada por mulheres subalternas, vítimas de múltiplos domínios nos Estados Unidos. ‘Mulher de cor’ não aponta para uma identidade que separa, mas sim para uma coalizão orgânica entre indígenas, mestiças, mulatas, mulheres negras: Cherokee, Porto-rique-

cas, vítimas da colonialidade de gênero que criticam o feminismo hegemônico por este não considerar a interseccionalidade de raça, classe, sexualidade e gênero. “Entiendo la indiferencia a la violencia contra la mujer en nuestras comunidades como una indiferencia hacia transformaciones sociales profundas en las estructuras comunales y por lo tanto totalmente relevantes al rechazo de la imposición colonial”. (LUGONES, 2008, p. 76)³ Por isso, é necessário que os homens reconheçam essa invisibilização das mulheres não brancas.

A modernidade colonial, ao dicotomizar o mundo e reconhecer apenas alguns conhecimentos como válidos, também realizou essa hierarquização com as pessoas. Houve “distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres” (LUGONES, 2014, p. 936), assim apenas as pessoas “civilizadas”, ou pessoas do Norte, de acordo com as Epistemologias do Sul, seriam reconhecidas enquanto homens e mulheres. Assim, os homens colonizadores eram considerados à perfeição, as mulheres europeias eram responsáveis pela reprodução e relacionadas ao lar e, por consequência, ao homem. Por sua vez, homens e mulheres colonizadas não eram consideradas humanas, “os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas — como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens”. (LUGONES, 2014, p. 936)

A análise pós-colonial permite o reconhecimento de diferentes expressões da subjetividade, para além do olhar limitante e eurocentrado, reconhecendo a pluralidade das possibilidades humanas, incluindo pessoas que não se adequam a padrões de gênero e sexualidade socialmente estabelecidos. A partir da proposição da ecologia de saberes como “a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva” (SANTOS, 2008, p. 157), essas análises devem considerar não apenas as discussões sobre o capitalismo ou a hegemonia do conhecimento científico, mas também

nhas, Sioux, Chicanas, Mexicanas, Pueblo, enfim, a complexa trama das vítimas da colonialidade de gênero”. (LUGONES, 2008, p. 75, tradução nossa)

3 “Entendo a indiferença à violência contra as mulheres em nossas comunidades como uma indiferença às profundas transformações sociais nas estruturas comunais e, portanto, totalmente relevante para a rejeição da imposição colonial”. (tradução nossa)

o gênero enquanto tema vital. Como afirma Sivh Visvanathan (2004), a epistemologia é responsável por determinar as hipóteses da vida, e a ciência está relacionada com a determinação de hipóteses sobre um variado número de pessoas, considerando isso, a “epistemologia é política”. (VISVANATHAN, 2004, p. 759) Dessa forma, ao silenciar sobre a discussão de gênero, há um posicionamento político de silenciamento sobre a importância do patriarcado e da cisheteronormatividade compulsória na construção dos conhecimentos e das sociedades.

PRODUZINDO OS DADOS

Em relação à produção de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com base em trabalhos publicados no Brasil e em Portugal sobre as temáticas de gênero e Ensino Superior. A pesquisa bibliográfica é uma importante ferramenta para identificar, analisar e interpretar o que já foi produzido sobre o tema em questão, levantando possíveis lacunas e/ou outras necessidades de pesquisa.

A coleta de dados foi realizada entre novembro e dezembro de 2018, utilizando as seguintes bases de dados: biblioteca eletrônica de periódicos científicos Scientific Electronic Library Online (SciELO); portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); portal Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)⁴ e portal Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON). Como critério de inclusão, foi definida a seleção de trabalhos realizados no Brasil e Portugal, em um período de publicação dos últimos dez anos, ou seja, publicados entre 2008 e 2018, além de artigos que estivessem disponíveis em sua totalidade nas bases de dados selecionadas e que tratassem de discussões de gênero no Ensino Superior. Nas bases SciELO, Capes e B-ON, foram selecionados apenas artigos e na RCAAP, dissertações e teses. Para a busca e seleção dos

4 O RCAAP reúne produções de conteúdos científicos que possuem acesso aberto e que estão disponíveis em repositórios institucionais das instituições de Ensino Superior português: <https://www.rcaap.pt>

trabalhos, foi utilizada a combinação de descritores “gênero” e “Ensino Superior” apenas em língua portuguesa.

Para além da revisão bibliográfica, foi realizada uma análise documental a partir de documentos coletados no site da Universidade de Coimbra,⁵ instituição na qual essa pesquisa se desenvolveu. A pesquisa documental analisou como as temáticas de gênero estão sendo tratadas na Universidade de Coimbra. Para isso foram lidos os estatutos da universidade, bem como de duas faculdades, na tentativa de localizar referências sobre a abordagem do gênero no contexto do ensino. São esses: “Estatuto da Universidade de Coimbra – Revisão Versão 2008”, publicado no Diário da República (Diário da República, 2.^a série, n.º 168, 1/9/2008), “Regulamento pedagógico UC” (Regulamento n.º 321/2013), “Estatuto da Faculdade de Letras” (Diário da República, 2.^a série, n.º 116, 17/6/2015) e “Estatuto da Faculdade de Economia”. (Diário da República, 2.^a série, n.º 86, 5/5/2009) Os estatutos das faculdades foram selecionados por apresentar componentes de graduação e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) relacionados com estudos de gênero e feminismo, como será mais bem apresentado nos resultados e discussão.

A partir da análise do site da universidade, identificamos alguns projetos desenvolvidos no Centro de Ciências Sociais que estão relacionados com o gênero no Ensino Superior, são eles o CILIA LGBTQI+ e o SUPERA. Visando compreendê-los mais profundamente, após concordância das coordenadoras respectivas, realizei entrevistas compreensivas, em janeiro e fevereiro de 2019, com perguntas que abordavam a trajetória da entrevistada relativa ao gênero, passando pelo início da proposta do projeto e sua aplicação até a presença do debate sobre gênero no Ensino Superior. Essas entrevistas foram gravadas após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e outro sobre a identificação das identidades. Todos os dados coletados são analisados e discutidos a seguir.

5 Para essa pesquisa, foram utilizados os documentos disponíveis no site da Universidade de Coimbra que estão disponíveis em <https://www.uc.pt/>

CONVERSANDO COM OS RESULTADOS

A análise bibliográfica aponta para uma indefinição dos conceitos de gênero apresentados nos textos, bem como um claro uso do termo gênero nos estudos sem uma maior complexificação, apenas analisando diferenças de desempenho entre homens e mulheres, dentro do contexto universitário. Além disso, alguns trabalhos discutem as temáticas relacionadas à presença da mulher no Ensino Superior, muitas vezes sem problematizar alguns dados. Por exemplo, quando abordam o maior número de mulheres em cursos universitários, mas não discutem a sua ausência em cargos de chefia de departamentos ou quando a análise dos trabalhos sobre a questão do gênero no Ensino Superior, o debate permanece atrelado à discussão das características de homens e mulheres e à importância da presença de mulheres nesse nível de formação. Assim, não identificamos uma preocupação em discutir transversalmente o gênero no currículo formativo e/ou a existência de disciplinas obrigatórias destinadas a esse fim. Dito de outro modo, o gênero não é considerado como uma construção transversal que perpassa toda as esferas do Ensino Superior.

O Ensino Superior é um dos espaços de poder e construção de conhecimento em que determinados indivíduos são valorizados enquanto outros são excluídos e/ou vistos apenas como “objetos de estudo” com seus exotismos e seus costumes, muitas vezes, classificados como desviantes. A universidade ainda se apoia em um conhecimento eurocentrado que invisibiliza outras formas de conhecimento; assim, mulheres, pessoas trans e outros grupos identitários não são reconhecidos e considerados como produtores de conhecimento científico. A nossa compreensão é que esse debate deve estar presente desde os documentos fundantes da universidade, o que não foi o caso nos materiais que analisamos.

Essa análise permite afirmar que não há qualquer menção ao termo “gênero” nos escritos oficiais ou o destaque da importância da temática na universidade. Quanto ao estatuto da instituição, apesar de citar a importância da justiça social e da cidadania e do respeito a di-

ferentes povos, não há uma atenção a mulheres e pessoas não binárias, considerando o “homem” como o ser universal, o que pode ser confirmado pelo uso do artigo masculino em sua totalidade, referindo-se sempre ao reitor, aos docentes, aos diretores, entre outros.

Em relação ao regulamento pedagógico da UC, o documento destaca orientações sobre a pedagogia da instituição, o que inclui as interações entre os membros que a compõe, apresentando a importância da excelência acadêmica e da construção do conhecimento tendo o estudante como o centro. A leitura do texto aponta para uma maior importância para uma formação qualificada do que uma formação atenta às questões sociais e culturais. Assim, apesar de ser um documento que visa regulamentar questões pedagógicas, as regras e normas internas a seguir parecem ser mais centrais do que a função cidadã e social da universidade.

A análise do estatuto da Faculdade de Letras define como sua missão: “promover a investigação, o pensamento crítico, o ensino e a transferência de saberes no campo das Artes, das Humanidades e das Ciências Sociais” e refere-se a “seres humanos” de forma genérica. (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2015, p. 16090) O estatuto da Faculdade de Economia, apresenta como uma das suas missões “o estudo de problemas relevantes nas suas áreas de especialidade” (UC, 2009, p. 17673) e como um dos objetivos “apetrechamento para o exercício da cidadania democrática” (UC, 2009, p. 17673), essas definições não são detalhadas, não sendo explicitado o que são “problemas relevantes” ou “cidadania”; da mesma forma, o uso do artigo masculino é unânime, confirmando um olhar sobre o homem como representante dos seres humanos.

Em relação aos cursos, a Faculdade de Letras oferece, no plano de curso de licenciatura em línguas modernas, com especialização em inglês, um componente optativo intitulado “Temas dos feminismos contemporâneos”, assim como a Faculdade de Economia, um componente optativo chamado “Sociologia das Relações de Género” no doutoramento em Sociologia e um componente sobre desigualdades na

licenciatura em Sociologia, que apresenta “a desigualdade sexual (de gênero) e o movimento feminista” como *um dos temas* a serem discutidos. Percebemos, portanto, que nessa faculdade, o gênero está presente em uma parte de um componente ou, de forma mais contundente, em um componente que, por ter um caráter optativo, não é proposto para todos(as).

Considerando a sua importância e o impacto da Universidade de Coimbra no contexto do ensino superior mundial, a discussão sobre o gênero é silenciada nos documentos oficiais, ainda que alguns destaquem a importância da cidadania e de uma formação crítica. Ao mesmo tempo, o número de cursos ou disciplinas é ínfimo considerando o tamanho da universidade. A partir da nossa pesquisa, encontramos apenas duas faculdades que possuem componentes que abordam as discussões de gênero oficializadas em seus currículos e apenas um programa de doutoramento em Estudos Feministas, da Faculdade de Letras em parceria com o CES.

Cabe destacar que o Centro de Estudos Sociais é uma unidade isolada e independente da Universidade de Coimbra, colocando-se como uma parceira e não figurando, por exemplo, nas contabilizações do UC em números. Entretanto, a minha experiência nesse espaço durante o estágio doutoral aponta — assim como será destacado pela entrevistada Ana Cristina Santos — que é o espaço onde a discussão sobre o gênero acontece com mais intensidade.

Por que as questões de gênero são silenciadas em dois países tão diferentes? O silenciamento sobre as discussões de gênero em contextos educacionais reforça a padronização, além de promover uma violência contra as pessoas que não se encaixam nos moldes sociais. Quando as instituições de ensino silenciam para um assunto que perpassa todos os contextos de formação, elas não estão concordando que há um jeito correto de expressão e que os desviantes devem ser silenciados e colocados à margem?

Esses questionamentos foram abordados em entrevistas. Visando enriquecer a pesquisa, foram realizadas duas entrevistas com coorde-

nadoras de projetos vinculados ao CES. Após a análise documental e identificação da ausência da discussão de gênero na UC, identifiquei os projetos CILIA LGBTQI+⁶ e o SUPERA⁷ que pareciam discutir o gênero no Ensino Superior. Como as apresentações dos projetos não eram bem detalhadas, optei por entrevistar as coordenadoras Ana Cristina Santos⁸ e Mônica Lopes.⁹

Ana Cristina Santos coordena em Portugal o projeto internacional CILIA LGBTQI+. Esse projeto, como apresentado na página do CES, estuda as desigualdades vivenciadas por “pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e queer (LGBTQ) em três momentos de transição biográfica: saída da escola/ entrada no mercado trabalho; progressão de carreira; entrada na reforma e respetivo impacto na fase final da vida” (CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS, 2019). O objetivo é a produção de “dados originais comparativos sobre desigualdade ao longo da vida experienciada por pessoas LGBTQ” em quatro países (Inglaterra, Escócia, Portugal e Alemanha). O foco interseccional é destacado considerando o estudo de “como as desigualdades decorrentes da identidade de gênero e/ou sexualidade se cruzam com variáveis como classe social, etnicidade, nacionalidade, saúde, diversidade funcional, religião e contexto geográfico ao longo da vida”. (CES, 2019)

Apesar de esse ser um projeto que não possui como foco específico a universidade e a discussão de gênero nesse contexto, a inclusão da universidade como um dos momentos de transição aponta para a importância desse contexto. Como ela afirma quando perguntada sobre a importância da discussão de gênero na universidade:

6 <https://www.ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/cilia-lgbtq>

7 <https://www.ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/supera>

8 Ana Cristina Santos é formada em Sociologia, com mestrado em Sociologia, ambos diplomas oriundos da Universidade de Coimbra e Doutorada em Estudos de Gênero pela Universidade de Leeds, Reino Unido. Entre outros projetos já realizados ou em fase de conclusão, coordena em Portugal o projeto internacional CILIA LGBTQI+.

9 Mônica Lopes é Mestre em Políticas Sociais e Doutorada em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Entre outros projetos, coordena o SUPERA e, durante a sua trajetória acadêmica, ainda na licenciatura, inseriu-se em pesquisas de gênero.

As universidades são instituições de formação, de transmissão e de co-construção do conhecimento e de saber. É a partir da universidade que vão sair os profissionais e as profissionais que nós vamos encontrar em todos os campos e, portanto, se nós conseguirmos que a universidade assuma as suas responsabilidades no que diz respeito ao gênero e a diversidade de gênero estamos a dar um passo excelente no bom sentido, de termos profissionais nas várias áreas, nos vários campos que percebem que a discriminação com base no gênero e na orientação sexual não é admissível. (informação verbal)¹⁰

A trajetória em uma universidade participa do desenvolvimento pessoal e profissional, o que influencia, de forma decisiva, a vida dos estudantes. A discussão de gênero na universidade produz cidadãs e cidadãos capazes de compreender as particularidades do gênero, assim como de outras temáticas a ele relacionadas.

Em relação a realidade do Ensino Superior português, a entrevistada concorda com o silenciamento percebido na análise documental.

[...] Eu vejo que a academia portuguesa, nomeadamente a UC que é aquela que eu conheço melhor, está a procurar lentamente a transversalizar o gênero, fazer um bocadinho de mainstream de gênero, mas é um ritmo muito próprio, essa é uma universidade muito tradicional, muito conservadora, e nós vamos avançando na medida daquilo que nos permitem avançar. O CES é uma bolha de oxigênio, e já terás percebido isso, pela forma como fazemos ciência desde sempre, uma ciência comprometida, uma ciência cidadã que se preocupa com a academia, mas preocupa-se também com as atividades de extensão, aquilo que está fora da torre de marfim, e isso dá-nos muita liberdade para tratar dos temas que consideramos importantes para a vida das pessoas[...]. (informação verbal)¹¹

Apesar da entrevistada reconhecer o tradicionalismo fortemente presente no contexto português, o que inclui a UC, ela aponta a esperança de perceber que essa realidade está sendo transformada e pensa o CES como um espaço em que discussões negligenciadas nos contextos

10 Ana Cristina Santos, entrevista pessoal, 22 de janeiro de 2019

11 Ana Cristina Santos, entrevista pessoal, 22 de janeiro de 2019

acadêmicos possuem espaço e notoriedade. Ao destacar que há um movimento ainda lento, ela parece reforçar a ausência das temáticas de gênero nos documentos analisados, destacando o CES como “uma bolha de oxigênio” em que é possível discutir gênero. Para além desse centro, as mudanças que ela percebe, em tempos mais recentes, estão ligadas ao reconhecimento dos estudos, o que inclui o projeto SUPERA.

O projeto SUPERA — Promoção de Igualdade na Investigação e Academia é um projeto internacional em diferentes países da Europa, nomeadamente Portugal, Espanha, Itália e Hungria. Como a sua apresentação no site do CES afirma, ele tem como objetivo a implantação de seis planos de igualdade de gênero. De forma geral é um projeto que visa à diminuição das disparidades entre homens e mulheres, utilizando, em seu texto, nomeadamente o binarismo de gênero. Entretanto, a entrevista com a coordenadora portuguesa, Mônica Lopes, aponta que ela está atenta à presença de pessoas não binárias e transgênero na Universidade de Coimbra.

A entrevistada destaca que, nessa primeira fase diagnóstica do projeto, percebeu dificuldade para contar com a disponibilidade das pessoas da UC. Ela afirma que, muitas vezes pelo excesso de atividades, há uma dificuldade em conseguir agendar entrevistas, sendo que as entrevistadas não reconhecem as iniquidades entre homens e mulheres na universidade.

Portanto, a partir do momento que nós vamos para uma reunião. ‘Ah, mas isso já não existe porque a Universidade de Coimbra já tem mais mulheres do que homens. Agora temos que pensar é o contrário, os homens estão excluídos da universidade’. [...]

Uma coisa interessante que é, as pessoas têm um olhar tão enviesado, relativamente a essas questões que chega a ser chocante. Por exemplo, essa é a ordem primária, a universidade tem mais mulheres do que homens em percentagem, mas nós temos que olhar para o valor global e temos que compô-lo nas suas diversas categorias e nas suas diversas dimensões e é a partir do momento em que vamos desagregando os dados e percebendo as condições asso-

ciadas a essa desagregação que vemos as desigualdades, não é nesses valores gerais embora eles tenham um valor, que é o que é. (informação verbal)¹²

A entrevistada aponta que o fato de haver um maior número de mulheres na universidade aparece, para muitas pessoas, como uma garantia da igualdade. Entretanto, como já discutido, o fato de haver mais mulheres na universidade não garante a sua presença igualitária em todos os cursos e em cargos docentes ou de chefia. Sobre isso, Mônica continua:

Os órgãos do governo da Universidade de Coimbra são dominados por homens, mas não houve ninguém com quem eu não tivesse falado que não dissesse: ‘ah, mas há muitas’. Mas dizem isso honestamente, as pessoas têm mesmo essa convicção. ‘Eu não sei bem os números, mas pelo que me é dado a ver, já existem... as mulheres já estão em todos os cargos de direção da universidade’, porque veem uma mulher ou duas e isso já é notícia. Ah, tão lá, tão lá. Tá lá um bibelô, um feminino e aí já conta para ilustrar toda a... o mais óbvio foi existir uma pessoa na direção das unidades orgânicas, portanto, só a uma mulher dirigente, que é diretora de faculdades. (informação verbal)

Assim, o fato de haver uma diretora mulher já é considerado também garantia pela igualdade, como se o número de unidades que compõem a UC, composta por oito faculdades, um colégio de artes e dois institutos, não demonstrasse por si essa desigualdade. Sobre esse mesmo tema, Pinheiro (2016), destaca, ao falar sobre a realidade brasileira do final do século XX, mas que ainda se mantém:

Seguindo a lógica tradicional, o regime de cátedras alocava as mulheres em situação de desvantagem, associando-as às posições subalternas e de maior insegurança na hierarquia da carreira. Nessas posições, as possibilidades de progresso dependiam dos homens, que, com pouquíssimas exceções, ocupavam os cargos superiores. (PINHEIRO, 2016, p. 169)

12 Mônica Lopes, entrevista pessoal, 15 de fevereiro de 2019.

É importante destacar que essa não é uma visão apenas de homens, mas também de mulheres, o que reafirma a importância do debate sobre o gênero para a construção de um olhar crítico para todas as pessoas. As entrevistas apontam para a importância da discussão de gênero para todas as pessoas considerando não apenas as que se reconhecem dentro do binômio homem e mulher, mas também outras expressões. Essas discussões beneficiam todas as estruturas da universidade, não apenas na formação geral dos estudantes que serão os profissionais que irão enfrentar essas temáticas durante a vida e sua atuação profissional. Os cargos de chefias e de docência também são beneficiados quando o gênero é discutido na universidade, trabalhando para que não haja discriminação dos professores para com os estudantes, potencializando também que dirigentes da universidade reconheçam que, apesar de pequenas mudanças serem notadas e as mulheres serem vistas na universidade, ainda há um grande caminho a ser trilhado em busca da equidade e da justiça.

PARA CONCLUIR

É imprescindível ultrapassar o binômio homem x mulher, que constrói a falsa certeza de que há formas pré-estabelecidas de existência, restringindo, ao mesmo tempo, a diversidade de mulheres e homens a conceitos universalizantes de “mulher” ou de “homem”. Como afirma Meneses (2009, p. 233), “ocultar ou aniquilar a diversidade implica sempre o retorno da exclusão”. A ausência do diálogo de gênero no Ensino Superior brasileiro e português resulta na manutenção do conceito de gênero como algo da “natureza humana”, relacionado ao simplista binômio “homem e mulher” como as únicas formas de expressão generificadas. Assim, não nos parece haver ainda expressão ou espaço para o reconhecimento da existência de conhecimentos de outros grupos nessa expressão de gênero. Da mesma forma, precisamos superar uma busca por universalização, já que, percebe-se como a transversalização da perspectiva de gênero não é trivial. (LIMA; COSTA, 2016) E, não

sendo trivial, ela é necessária, para garantir a diversidade e promover o alcance da justiça cognitiva para grupos discriminados do ponto de vista do gênero. A justiça cognitiva se estabelece na possibilidade de reconhecimento da diversidade de saberes, sem que haja uma hierarquização ou classificação que aponte os melhores ou mais verdadeiros do que outros, permitindo uma convivência plural. Essa garantia é apoiada, ao nosso ver, por uma afirmação de Visvanathan (2004, p. 759): “a crítica da ciência como exercício contínuo não pode se basear em fundamentalismos, mas sim em possibilidades críticas recíprocas”.

Por fim, destacamos que as críticas e reflexões estabelecidas nesse capítulo não negam a importância do Ensino Superior, da universidade e da ciência como instituições que incentivam e constroem o conhecimento. Mas propomos, sim, que é preciso analisar a quem elas permitem existir e a quem elas invisibilizam, promovendo um debate sobre a justiça cognitiva e a existência plural de expressões de gênero no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

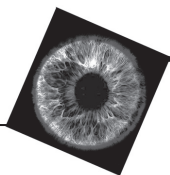
- CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS. CILIA-LGBTQI+. *Desigualdades ao longo da vida de pessoas LGBTQI+*: uma abordagem comparativa e interseccional em quatro países europeus. CES, Coimbra, 1. mar. 2018. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/cilia-lgbtq>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- CHANTER, T. *Gênero: conceitos-chave em filosofia*. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.
- DIAS, L. O. O Feminismo Decolonial de María Lugones. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8., 2014, Mato Grosso do Sul. *Anais eletrônicos* [...]. Grande Dourados: UFGD, 2014. p. 1-16. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/318.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

- LIMA, B. S.; COSTA, M. C. Gênero, ciências e tecnologias: caminhos percorridos e novos desafios. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 48 p. 1-39, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332016000300304&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2019.
- LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3. p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- MENESES, M. P. Justiça Cognitiva. In: CATTANI, A. et al. (org.). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 231-236.
- PINHEIRO, D. Jogo de damas: trajetórias de mulheres nas ciências sociais paulistas (1934-1969)*. *Caderno Pagu*, Campinas, n. 46, p. 165-196, 2016.
- SAMPAIO, S. et al. *Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras*. 2014. Projeto de Pesquisa (Projetos Conjuntos de Pesquisa entre Instituições Brasileiras e Estrangeiras com modalidades de Graduação Sanduíche e Doutorado Sanduíche) – Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, Brasília, DF, 2014.
- SANTOS, B. S. A ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009.
- UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Estatutos da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. *Diário da República*: 2.ª série: N.º 86, Coimbra, 5 maio 2009.
- UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Estatuto da Faculdade de Letras. *Diário da República*: 2.ª série: n. 116, Coimbra, 17 jun. de 2015.
- VALENÇA, M. M. *Ecologia de saberes e justiça cognitiva*. O movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a universidade pública brasileira: um

caso de tradução? 2015. 297 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

VISVANATHAN, S. Convite para uma guerra da ciência. *In*: SANTOS, B. S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

ATRAVESSANDO FRONTEIRAS SIMBÓLICAS
a transição para a maternidade durante a trajetória
acadêmica no Bacharelado Interdisciplinar em
Humanidades



JUCIMARA SOUSA DO NASCIMENTO
ANA LUÍSA SILVA DA COSTA VARGENS
VÍVIAN VOLKMER PONTES
MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre o esforço de travessia de fronteiras simbólicas, encontradas no decorrer da trajetória acadêmica, por jovens universitárias que inesperadamente engravidaram durante o percurso de sua formação. A partir desse propósito, será apresentada a análise da narrativa de uma estudante do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA) sobre a sua experiência de gravidez não planejada aos 19 anos de idade. Nessa análise, a fim de lançar luz às fronteiras simbólicas que se erguem na medida em que a jovem segue em sua trajetória acadêmica – consi-

derando marcadores sociais como gênero, raça/etnia e classe –, bem como do esforço empreendido para o atravessamento destas, refletimos sobre a questão da resistência dessa jovem para dar continuidade à sua formação acadêmica e início da vida profissional. Afinal, ela precisa lidar com, pelo menos, duas complexas demandas pessoais e socioculturais distintas que se apresentam simultaneamente em sua trajetória de vida: 1. atender às exigências requeridas para a formação universitária no BI; e 2. realizar com sucesso a transição para a maternidade a partir da notícia da gravidez. À luz da perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica serão analisadas as estratégias de resistência construídas por essa jovem com o intuito de persistir na formação acadêmica, apesar dos muitos obstáculos enfrentados ao longo desse percurso, que tornaram as fronteiras mais rígidas e balizaram as condições de travessia.

TRANSIÇÃO PARA A MATERNIDADE NO PERCURSO ACADÊMICO DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

Ao longo das últimas décadas, pesquisas sobre o Ensino Superior têm demonstrado a necessidade e importância da criação de políticas públicas que visem promover a igualdade de gênero, classe e raça, aspectos que influenciam nas condições de acesso e permanência dos estudantes. (AUAD, CORDEIRO, 2018; BARRETO, 2015) As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo início da ampliação e expansão da escolaridade, possibilitando o aumento significativo das mulheres na universidade. Esse crescimento também foi influenciado fortemente pelo movimento feminista crescente no mesmo período. (BELTRÃO; ALVES, 2009) Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), 57% do total de matrículas nos cursos de graduação pertencem ao sexo feminino, sendo maioria também no total de ingressos (55%) e de concluintes (61,1%).

O panorama da participação feminina na educação superior e no mercado de trabalho no Brasil é, do mesmo modo, apresentado em um estudo teórico realizado por Barros e Mourão (2018). Segundo os au-

tores, entre os anos de 2014 e 2015 as mulheres foram maioria tanto na graduação quanto na pós-graduação. Todavia, elas ainda ocupam as áreas historicamente orientadas pela divisão sexual do trabalho, isto é, exercem atividades que envolvem o cuidado e a assistência enquanto os homens ocupam, majoritariamente, áreas relacionadas ao campo dos negócios, finanças, computação, ciências exatas, engenharia, produção e construção. As áreas predominantemente masculinas apresentam maiores salários e prestígio, e mesmo quando as mulheres exercem essas atividades, recebem menor remuneração, evidenciando as diferenças de gênero existentes também no Brasil.

Apesar da ampliação do acesso feminino ao sistema educacional, o lugar social da mulher, como principal cuidadora dos filhos e do lar, constitui-se como um dos principais desafios na construção e continuidade de suas trajetórias acadêmicas, sobretudo ao assumir a dupla função de mãe e estudante. De acordo com Prates e Gonçalves (2019), as dificuldades de conciliar a maternidade e a universidade envolvem ambivalência emocional, desistência ou atraso do curso – com o trancamento e a redução de disciplinas por semestre –, e falta de orientação dos professores na realização das atividades em casa, no período de licença maternidade. Soares e seus colaboradores (2017) também salientam que a falta de flexibilização dos horários, a quantidade excessiva de atividades, a escassez de espaços físicos específicos para o aleitamento materno na instituição universitária, além da falta de uma rede de apoio adequada, contribuem para as interrupções frequentes das atividades acadêmicas e o desmame precoce, que causa prejuízos ao bebê em seu primeiro ano de vida. Assim, lidar com essas múltiplas demandas e ainda desempenhar a maternidade social e pessoalmente idealizada colocam em risco as prospecções laborais dessas jovens universitárias.

A existência das políticas assistenciais estudantis tem contribuído fortemente para que as estudantes mães consigam resistir no percurso acadêmico (BRITO, 2016), entretanto, os benefícios são insuficientes para toda a população, o que penaliza e responsabiliza ainda mais

a mulher que vivencia essa condição. (DIAS; SOARES, 2019) Saalfeld (2019) aponta que as mães universitárias se tornam muitas vezes invisíveis no ambiente acadêmico, restando-lhes apenas o recurso de grupos de apoio em redes sociais, que visam à luta por reconhecimento, melhorias e permanência na instituição. Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de inclusão da pauta sobre a maternidade em todo ambiente acadêmico para que essas jovens e suas necessidades sejam reconhecidas e incorporadas nas políticas públicas universitárias e, com isso, possam dar continuidade às suas trajetórias universitárias. (SAALFELD, 2019)

A ampliação desses debates e discussões no Ensino Superior, nas últimas décadas, também foi acompanhada pela expansão dos movimentos em defesa de uma nova arquitetura acadêmica nos cursos de graduação. A maioria dos currículos se baseia em uma estrutura linear, seguindo a tradição francesa. (UFBA, 2008a) Pesquisadores destacam que esse modelo tem seu foco voltado para a formação predominantemente profissionalizante e tecnicista, isto é, há o aprofundamento de aspectos isolados, mas não há uma integração entre os diversos conhecimentos. Assim, o modelo curricular universitário apresenta o conhecimento de forma fragmentada e desintegrada da complexa realidade sociocultural. (ALMEIDA, 2018; RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2019; SILVA, 2019)

Na tentativa de superar esses e outros problemas, o Ministério da Educação implantou, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior e a permanência nela. Cada instituição poderia apresentar os meios pelos quais iria atingir as metas do programa. (BRASIL, 2007) A UFBA, por exemplo, aderiu ao programa criando uma modalidade de curso cujo currículo se baseava na flexibilidade do percurso de aprendizagem, autonomia do sujeito em sua trajetória acadêmica e articulação interdisciplinar entre as áreas do saber. Ademais, essa nova modalidade também previa atualizações nos planejamentos dos componentes curriculares de forma que con-

templassem os avanços científicos, tecnológicos e inovações artísticas, e a inclusão de conteúdo dos campos artísticos, humanísticos e científicos, que permitissem aos estudantes vivenciar uma formação mais abrangente e culturalmente enriquecedora. Regulamentado em 2008, o novo curso foi denominado de Bacharelado Interdisciplinar (BI). (UFBA, 2008a)

O BI é um curso de graduação com carga horária mínima de 2.400 horas e é oferecido em quatro grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Saúde e Ciência e Tecnologia. O curso tem terminalidade própria, mas também pode ser concebido como o primeiro ciclo para os cursos em áreas básicas e profissionais ou cursos de pós-graduação. (UFBA, 2008a) Nesse sentido, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA, por meio da Resolução 02/2008, estabeleceu a reserva de, no mínimo, 20% das vagas de todos os cursos da universidade para os estudantes que concluírem o BI e desejarem realizar um Curso de Progressão Linear (CPL). (UFBA, 2008b) A possibilidade de realizar a transição BI-CPL é apontada por Vieira e Veras (2017) como um dos fatores predominantes na escolha dos estudantes pelo BI, pois esse processo é considerado uma forma de contornar as dificuldades de ingresso em cursos altamente concorridos no Sistema de Seleção Unificada (Sisu). A interdisciplinaridade e a indecisão quanto à escolha profissional também foram mencionadas como elementos principais na escolha dos estudantes.

A existência de relatos positivos sobre o BI, que não só indicam a possibilidade de amadurecimento e aperfeiçoamento de conhecimentos abrangentes, mas também a expectativa de oferecer uma visão crítica da realidade de forma interdisciplinar, evidencia a importância dessa nova perspectiva de ensino nas instituições universitárias. (LIMA et al., 2016; MATOS, 2016; SILVA; MEINHARDT, 2018; VIEIRA; VERAS, 2017)

Por outro lado, nota-se que o processo de implementação do BI passou por muitas resistências institucionais, derivado de diversos tensionamentos entre o modelo de formação superior vigente na maioria

dos cursos da universidade – pertencente à tradição francesa – e o modelo proposto pelo BI. Essa resistência gerou diversos desafios e barreiras no que diz respeito à operacionalização do novo curso. (LIMA et. al, 2015; TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013;)

Por meio de uma revisão sistemática de conteúdo em teses e dissertações que abordavam a experiência interdisciplinar desenvolvida no ensino de graduação, entre 2013 e 2016, Silva e Meinhardt (2018) identificaram a existência de alguns desafios vivenciados por estudantes do BI como, por exemplo, a preocupação em relação à inserção laboral (devido ao caráter não profissionalizante do curso), os entraves burocráticos (a indefinição de regras da transição BI-CPL, as barreiras dos procedimentos institucionais de matrícula, o reduzido número de vagas disponibilizadas pelas unidades acadêmicas e a existência de pré-requisitos em vários componentes curriculares), a visão acerca do curso como uma forma mais facilitada de adentrar um CPL e a falta de formação dos professores que desenvolvam práticas interdisciplinares.

Nesse cenário acadêmico desafiador é possível imaginar que uma gravidez inesperada para uma estudante do BI consista em um momento crítico de sua trajetória de vida. Afinal, precisará lidar com as complexas demandas da gravidez e, simultaneamente, enfrentar os diversos desafios institucionais e burocráticos que se impõe no percurso acadêmico. Essa experiência se revela, portanto, como um esforço constante na tentativa de atravessar diversas fronteiras simbólicas.

ATRAVESSANDO FRONTEIRAS SIMBÓLICAS

À luz da perspectiva teórica da Psicologia Cultural Semiótica, fronteiras são compreendidas como locais de demarcação e contato entre dois ou mais lugares. Esse lugar não é vazio e necessariamente físico, mas é um espaço com características próprias que possibilita compreender não só a relação do indivíduo e seu contexto, mas também o seu processo de construção da identidade coletiva e individual. (ESPAÑOL;

MARSICO; TATEO, 2019; MARSICO, 2011, MARSICO; TATEO, 2017; REIS et. al., 2018)

De acordo com Marsico (2011, 2016), as fronteiras evocam o sentido da diferença e distinção simultaneamente, elas também são conexões e ligações entre diversas configurações. Essa natureza ambivalente surge à luz da teoria cogenética de Herbst, que defende a ideia de que a existência da fronteira implica uma tríade: dentro <> fronteira <> fora. Nesse sentido, quando um dos elementos da tríade é eliminado, todos os outros desaparecem. Sendo assim, a fronteira é o que unifica e, ao mesmo tempo, distingue os espaços, criando descontinuidade e continuidade entre os lugares sociais. (ESPAÑOL; MARSICO; TATEO, 2019; MARSICO, 2011; MARSICO, 2016; MARSICO; TATEO, 2017)

As fronteiras também têm um caráter ambivalente pois, ao demarcar o que é possível saber, dizer ou fazer, reduz a ambiguidade dos significados, tornando a realidade que é dinâmica e caótica em estável e discreta, ao menos momentaneamente. Entretanto, esses significados podem ser modificados, ampliados ou reduzidos, o que aumenta novamente a ambiguidade. Por isso, as fronteiras são fluidas e permeáveis em si mesmas, podendo surgir e desaparecer com o tempo. (MARSICO, 2016)

As fronteiras são criadas com o propósito de mediar a relação do indivíduo e do meio, estruturando a realidade vivenciada. Ao internalizar as estruturas das fronteiras em sua cultura pessoal e coletiva, os indivíduos passam a ter seus comportamentos e experiências psicológicas orientados por elas. (ESPAÑOL; MARSICO; TATEO, 2019; MARSICO; VARZI, 2016) Dessa forma, as fronteiras também são locais de desenvolvimento da identidade individual e coletiva. (REIS et. al., 2018, TATEO et. al., 2018)

Nesse sentido, o BI pode ser caracterizado como uma fronteira entre a saída da escola e a entrada no curso almejado na universidade. As experiências psicológicas das jovens estudantes mães são orientadas tanto por vivenciar a zona fronteira quanto pela tentativa de atraves-

sá-la, pois, segundo Valsiner (2007, p. 197), “quando criamos fronteiras, tanto interna quanto externamente, criamos também a possibilidade de ultrapassá-las”.

A zona fronteira do BI é regulada tanto pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que caracteriza a saída da escola e a entrada na universidade, quanto pela matrícula institucional que delimita o curso profissionalizante almejado. O baixo número de componentes curriculares obrigatórios, que possibilita a autonomia do estudante em construir sua trajetória acadêmica, revela o caráter fluido do curso. A permeabilidade do BI é vivenciada pelos estudantes no momento em que eles comparecem a outras unidades acadêmicas para cursar disciplinas do curso desejado, ao mesmo tempo em que estão cumprindo as demandas do BI. Portanto, a fronteira abre a possibilidade de atravessamento, mas também baliza essa travessia através da carga horária mínima e máxima exigida no referido curso, a quantidade de vagas em cada componente curricular disponibilizado pelas unidades acadêmicas e o coeficiente de rendimento (média ponderada das notas obtidas nos componentes curriculares em toda a trajetória acadêmica). (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2019)

MÉTODO

Este trabalho consiste no recorte de um estudo de pós-doutoramento em Psicologia (PPGPSI/UFBA), em andamento, intitulado “Rupturas na transição para a vida adulta: estratégias semióticas de reparação e resistência do *self*”.¹ O principal objetivo consiste em analisar o esforço de travessia de fronteiras simbólicas, encontradas no decorrer da trajetória acadêmica, por jovens universitárias que inesperadamente engravidaram durante o percurso de sua formação. A partir desse propósi-

1 O referido projeto de pesquisa está em andamento desde o ano de 2017 e tem como pesquisadora responsável a professora Vivian Volkmer Pontes, pesquisadora do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD), com bolsa Capes, e vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA.

to, será apresentado um estudo de caso qualitativo, estruturado sobre a narrativa de uma estudante universitária sobre a sua experiência de gravidez não planejada durante o percurso de formação acadêmica. A narrativa foi construída em situação de entrevista não estruturada, com gravação de áudio e posterior transcrição na íntegra.

A referida participante, Patrícia,² é uma jovem negra de 21 anos, nascida em uma cidade do interior do Estado da Bahia, que engravidou durante o curso do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UFBA. No momento da entrevista, estava no último semestre e sua filha, Elena, tinha 1 ano de idade.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso pode ter como importante fonte de informação as entrevistas. Sob essa ótica, o pesquisador deve sentir-se livre para explorar questões que ele considere mais relevantes, e o entrevistado deve ser visto como “o especialista” no assunto em questão. A ideia é dar a este último toda oportunidade possível de contar a sua história. A técnica utilizada para as entrevistas abertas aproxima-se daquela descrita por Jovchelovitch e Bauer (2002) ao tratar da entrevista narrativa, na qual não se segue o esquema “pergunta-resposta” ou um roteiro dirigido, mas sim temas amplos a serem propostos aos entrevistados. Incentiva-se, assim, a espontaneidade por parte do participante e o “contar histórias”, com a intenção de privilegiar sua própria perspectiva na narração dos acontecimentos.

Uma vez transcrita a entrevista, foi iniciado o tratamento e análise dos dados. Mediante a leitura intensiva do transcrito, foram elaboradas sinopses do caso, na busca por um olhar abrangente ou holístico (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998) no primeiro momento, e classificado os dados, em um segundo momento, através de categorias de análise propostas nos seguintes eixos centrais: 1. significados de formação superior, inserção laboral e maternidade; 2. emergência de assimetrias e tensões entre distintas expectativas pessoais e socio-culturais relacionados a eventos biográficos significativos (tais como

2 O nome da participante foi alterado a fim de assegurar a privacidade e sigilo dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

gravidez, formação acadêmica e inserção no mercado de trabalho) que simultaneamente se apresentam no curso de vida; 3; a existência de fronteiras ao longo da trajetória acadêmica e sua influência nos fenômenos psicológicos e os esforços empreendidos para atravessá-las.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFBA. (Parecer nº 2.283.053). A participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a divulgação dos resultados em ensino, pesquisa e publicação. Foi garantido o livre acesso às informações coletadas e quaisquer esclarecimentos solicitados, bem como a suspensão da participação se assim fosse da vontade da participante.

ESTUDANTE-MÃE NA ZONA FRONTEIRIÇA DO BI: TRANSIÇÃO PARA A MATERNIDADE E PERSISTÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Patrícia, mulher negra, 21 anos, engravidou enquanto cursava o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades na UFBA. Para ela, a notícia da gravidez representou um momento de “*turbulência*”, “*horrível*” e sentiu-se “*péssima*”. (informação verbal) Esse evento não planejado consistiu em uma ruptura de uma série de expectativas e planejamentos para a sua trajetória de vida e, em especial, para a sua trajetória acadêmica.

Durante a gravidez, Patrícia relatou que os homens de sua família e os amigos do pai da criança especularam que ela havia engravidado intencionalmente, já que o pai da criança é branco e estrangeiro, enquanto ela é uma mulher negra e de camada popular. Dessa forma, é possível perceber os marcadores sociais de gênero, raça/etnia e classe social que sugerem que tal configuração de relação, reforçada pela gravidez, seria uma estratégia de ascensão social da mulher:

*Dos amigos dele de lá [do país de origem], alguns amigos dele daqui também [...] falando: ‘ah, mentira [...] **ela fez de propósito e tal**, ‘veja se esse filho é seu mesmo’, ‘faz um teste de DNA’, toda essa questão que **intensificou***

mais ainda o processo de sofrimento, né? (informação verbal, grifo nosso)

Contar para sua família que estava grávida, principalmente para sua madrinha com quem ela morava em Salvador, consistiu em um momento marcado por muita tensão, pois eram pessoas com fortes convicções religiosas, conservadoras, e Patrícia tinha medo das possíveis reações à notícia de uma gravidez não planejada e fora do casamento. Além disso, o período da gestação foi acompanhado por outras incertezas relacionadas ao futuro da sua relação com o pai da criança – que por ser estrangeiro, estava com o visto prestes a vencer – e sobre as expectativas de como seria a sua vida como mãe e universitária:

Não sabia [...] o que iria fazer, como iria ser, nem como eu iria me virar. Eu continuei aqui na UFBA, mas foi também um semestre horrível. Eu estava muito no automático mesmo, só fazia as atividades avaliativas, não estudava muito, não queria nem levantar da cama, na verdade. (informação verbal, grifo nosso)

Com o visto vencido e a oportunidade de trabalho em outro país, o pai da criança viajou, com a promessa de retornar para ficar com Patrícia e sua filha. Durante esse período, Patrícia continuou a ser julgada especialmente pelos homens de sua família, pois estes acreditavam que o pai da criança não retornaria para assumir sua responsabilidade paterna. Entretanto, contrariando as expectativas, ele acompanhou a gravidez à distância e, faltando um mês para Elena nascer, retornou ao Brasil. Nesse período, durante os exames de rotina, Patrícia descobriu que Elena estava abaixo do peso gestacional e, por isso, seria necessário realizar uma cesárea, pois provavelmente a sua filha não estava recebendo os nutrientes suficientes para o seu adequado desenvolvimento. Por esta razão, o parto precisou ser antecipado.

Após o parto, Patrícia decidiu ir para o interior do Estado, onde seus pais moravam, e planejou ficar lá durante seis meses, a fim de obter algum suporte na tarefa de cuidar de um bebê recém-nascido. Nesse período, precisou realizar o trancamento do curso. Entretanto, apesar de

ela perceber que precisava trancar um semestre do curso para dar conta das demandas da maternidade, relata que pretendia retornar à universidade logo após o tempo planejado de licença maternidade:

Depois eu ia voltar, ia voltar pra faculdade, mesmo com Elena pequena. Eu ia [...] saber do serviço creche aqui da UFBA, eu ia tentar [...] eu tinha que dar um jeito de voltar para faculdade, até porque lá [no interior] é confortável estar em casa, mas parece que você nunca vai sair dali [...] parece que não tem perspectiva sabe? (informação verbal, grifo nosso)

Após o nascimento da filha, o retorno às atividades acadêmicas ocorreu quando conseguiu uma vaga de meio período na creche da UFBA. Entretanto, esse retorno foi caracterizado como “atordoado”, “horrível” e “difícil”, (informação verbal) pois, devido às muitas demandas da maternidade, Patrícia não conseguia mais se enquadrar no perfil, considerado por ela, de “uma ótima estudante”. (informação verbal) Conforme a sua narrativa, Patrícia considerava imprescindível ser uma ótima estudante, devido ao significado compartilhado com os demais colegas de que o curso do BI consiste em uma zona de fronteira que precisava ser atravessada para que, então, pudesse alcançar o seu objetivo principal no percurso acadêmico, ou seja, ingressar e se formar no curso de Psicologia. Porém, ser uma ótima aluna significava ter altas notas, o que se tornou um grande desafio na medida em que as atividades domésticas e de cuidado da filha tomavam muito do seu tempo e disposição. Por meio do seu relato é possível identificar alguns requisitos considerados fundamentais para tornar possível a travessia dessa zona fronteira, tais como ter boas notas – especialmente em comparação com os colegas, percebidos como concorrentes nesse processo –, e a quantidade de vagas disponibilizadas pelo CPL:

*[...] quando eu voltei foi um semestre muito **difícil**, muito **atordoado**. Primeiro porque [...] **eu tinha [...] de ser a melhor aqui [na universidade] e eu não conseguia ser a melhor**. Porque agora eu pensava: ‘eu preciso ser psicóloga’. Primeiro porque **eu era só aluna do BI e tem toda***

*essa questão de vagas e de nota e eu não tinha uma segunda opção de curso que eu queria fazer. Então, eu **tinha que conseguir essa vaga.*** (informação verbal, grifo nosso)

Para ela, atravessar a fronteira do BI significava realizar o ingresso no curso de Psicologia, possibilitando-lhe uma inserção laboral, independência financeira do parceiro e o sustento da filha. Portanto, os esforços empreendidos nessa travessia implicavam em estratégias para conseguir ter um tempo maior de dedicação aos estudos e, com efeito, obter boas notas. Todavia, os padrões tradicionais de gênero se apresentaram como mais um dos desafios a serem enfrentados por Patrícia, uma vez que o cuidado da filha e da casa são atividades socialmente esperadas – e externalizadas no discurso e atitudes da família e do parceiro – como sendo exclusivamente dela, enquanto que o parceiro deveria ocupar o lugar de provedor da família:

*[...] eu não conseguia porque tinha Elena e todas as demandas novas né, porque tipo tinha a casa, tinha Elena e tinha a universidade e eu tive muitos problemas com Alex em relação a casa porque **ele não faz nada** [...]. **Nem cuidar de Elena**, não [...]. E quando acorda de noite, é a mãe e **tudo é a mãe** [...]. **O foco dele era trabalhar** porque ele precisava ganhar dinheiro [...] eu precisava de ajuda e apoio com Elena e ele precisava trabalhar pra pagar [...] [por] aquilo que a gente estava vivendo e consumindo. (informação verbal, grifo nosso)*

Outra dificuldade enfrentada por Patrícia consistiu em alguns problemas burocráticos relacionados à creche da UFBA, com destaque para o fato de ter iniciado suas atividades um mês após as aulas começarem. Como não tinha com quem deixar a filha, foi reprovada por faltas em uma disciplina:

Tive que perder aula né, para ficar com Elena [...] não consegui trancar porque a UFBA dificultou o trancamento da matéria, porque só [por] questão de saúde e outros casos o colegiado [pode] abrir o processo, mas o colegiado disse que não tinha suporte pra abrir o processo de trancamento. (Informação verbal, grifo nosso)

Por ser uma estudante do BI, a perda na disciplina foi experienciada com sentimento de “*aflição*”, pois isto impactaria o seu processo de travessia do BI-CPL. Sua preocupação foi relatada com o seguinte questionamento:

Eu perdi uma disciplina e agora o que será esse processo de transição? (informação verbal).

Na tentativa de alcançar o perfil de “ótima estudante”, Patrícia traçou um plano “ideal” para conseguir obter maior tempo de dedicação aos estudos:

[...] Meu plano ideal era: Elena vai estar na creche de manhã, de tarde eu vou estar em casa com Elena, mais ou menos 7 horas ela vai dormir e eu vou estudar. (informação verbal)

Todavia, as demandas da maternidade juntamente com o cansaço físico contribuíram para que o seu plano inicial não desse certo. Por isso, para o semestre seguinte ela resolveu cursar poucas disciplinas e deixou dois dias livres de aula durante a semana. Nesses dias livres, quando sua filha estava na creche, ela ia para a biblioteca. Além disso, seu companheiro contratou uma pessoa para ajudá-la nas tarefas domésticas aos sábados. Patrícia também pensou na possibilidade de conseguir a creche pelo período integral, mas com a insuficiência de vagas, isso não foi concretizado:

*Fiquei muito triste porque era o plano daquele momento e mais uma vez não tinha dado certo. **E agora eu vou fazer o quê? É o meu último semestre do BI [...]** eu tenho uma matéria perdida e um trancamento. **Aí eu fiquei: poxa, e agora eu vou fazer o quê? E se eu não conseguir?** (informação verbal, grifo nosso)*

O ambiente acadêmico foi percebido como um lugar “pouco acolhedor” (informação verbal) em relação à maternidade, fazendo com que, em muitos momentos, a estudante recorresse a negociações infor-

mais com professores na tentativa de cumprir as demandas pedagógicas da universidade:

*Tem **muita dificuldade**. A UFBA **não é tão receptiva** assim para essa questão da maternidade, enfim. Então, a creche é uma rede de apoio muito boa, mas tem essa **dificuldade com os professores** que nem sempre [...] entendem as demandas da maternidade. (informação verbal, grifo nosso)*

Apesar dos desafios encontrados para atravessar as fronteiras, Patrícia salienta a significativa contribuição do curso do BI na construção de sua trajetória de vida:

*[...] você [pode] conhecer assuntos que você nunca, que eu nunca iria conhecer fora daqui e eu mudei muito [...]. Eu agradeço muito ao BI porque agora eu tenho uma **visão da vida totalmente diferente**, [...] porque antes eu tinha esses problemas sociais, por exemplo, racismo, homofobia, eu não conhecia essa discussão [...]. Porque eu tinha uma visão da universidade mais profissional mesmo de ser uma boa profissional, enfim e **me melhorou como pessoa**. (informação verbal, grifo nosso)*

A trajetória acadêmica de Patrícia é marcada por diversos questionamentos e tensionamentos no que diz respeito ao esforço de conciliar a maternidade e a universidade, persistir na trajetória acadêmica e conseguir atravessar fronteiras simbólicas que vão se erguendo ao longo do caminho. Nesse sentido, ela construiu algumas estratégias para dar continuidade ao BI em direção ao curso de Psicologia, tentando se dedicar o maior tempo possível aos estudos, mas nem todas tiveram sucesso. E assim, os desafios enfrentados no passado e outros que ainda se apresentam no momento presente levam-na a olhar para o futuro e percebê-lo como marcado por profundas incertezas. A síntese pessoal alcançada é que, apesar das incertezas, ela precisa continuar caminhando, precisa continuar empreendendo seus esforços em alguma direção e, assim, resistir na universidade:

*Como seria esse futuro e aí eu fico pensando e cheguei à conclusão de **que eu não sei** e que eu [só] vou saber se eu continuar caminhando. Então, eu*

*pensei, se eu parar eu não vou chegar a lugar nenhum e **eu não sei exatamente para onde eu estou caminhando**, mas se eu parar vai ser pior.*
(informação verbal, grifo nosso)

FRONTEIRAS SIMBÓLICAS E OS ELEMENTOS REGULARES DA TRAVESSIA

Segundo Marsico e Varzi (2016), mesmo que as fronteiras sejam invisíveis, seus efeitos podem ser percebidos nas experiências psicológicas. Nesse sentido, podemos perceber que estar na fronteira do BI para Patrícia consiste em uma experiência ambivalente: ao mesmo tempo em que possibilita uma formação considerada de qualidade e contribui no desenvolvimento de sua identidade (TATEO et. al., 2018), há dificuldades que afetam diretamente seu estado afetivo-comportamental com sentimentos de aflição e preocupação.

A notícia da gravidez foi experienciada pela jovem universitária como uma ruptura de sua trajetória de vida. Segundo Pontes (2016, p. 49), a ruptura é uma “interrupção abrupta do processo de construção identitária em curso”. Patrícia significou esse momento como sendo algo muito difícil, que envolveu uma série de tensionamentos na relação eu-outro. Afinal, conforme expectativas socioculturais tradicionais, engravidar na trajetória acadêmica pressupõe o abandono da universidade e a dedicação exclusiva ao cuidado dos filhos. Os estereótipos de gênero, portanto, constituíram-se como um dos principais desafios que intensificaram as dificuldades vivenciadas pela participante no momento em que, sem planejar, atravessou a fronteira do ser mãe no contexto acadêmico.

Essa fronteira foi socialmente construída para balizar o significado e o comportamento esperado do ser mãe: aquela que idealmente deve ocupar o lugar principal no cuidado com os filhos e com o lar. (ZANELLO, 2018) Ao internalizar tais demandas como um valor pessoal, Patrícia se viu diante de grande sobrecarga de trabalho no cuidado com a filha e com a casa, resultando em pouco tempo para se dedicar

aos estudos. Todavia, a natureza ambivalente e fluida da fronteira – com a possibilidade de modificação dos significados construídos (MARSICO, 2016) – proporcionou que essa mãe universitária conseguisse enfrentar as demandas socioculturais e ressignificar os papéis e funções da mulher-mãe e, assim, persistir na formação acadêmica.

Ao assumir a dupla função de mãe e estudante, a narrativa de Patrícia demonstrou a existência de outra fronteira simbólica: ser uma ótima estudante <> não ser uma ótima estudante. Essa fronteira erige-se na posição por ela ocupada de estar entre as demandas da maternidade, da universidade e das prospecções laborais futuras. Os esforços empreendidos por Patrícia para atravessar essa fronteira foram no sentido de criar um planejamento que lhe permitisse maior tempo de estudo, aproveitando os momentos em que sua filha estivesse na creche para ir estudar na biblioteca. Para ela, esses esforços eram imprescindíveis para conseguir realizar a travessia da zona fronteira do BI para o curso de Psicologia e, posteriormente, inserir-se no mercado de trabalho. Apesar de utilizar dessas estratégias, a falta de condições de permanência na universidade e as demandas da maternidade se tornaram elementos reguladores da existência ou não de travessias. Os elementos reguladores são compreendidos como dificuldades que tornam a fronteira mais rígida, ou seja, controlam as condições de travessia.

Em sua trajetória acadêmica alguns dos principais desafios que funcionaram como elementos reguladores da sua travessia foram: a obrigatoriedade de ter notas altas – em comparação com os outros estudantes que também realizavam a transição BI-CPL – e a quantidade de vagas disponibilizadas pelo CPL. Essa realidade parece evidenciar que a reserva de 20% das vagas dos cursos da UFBA (UFBA, 2008b) é insuficiente para o total da demanda dos estudantes que almejam dar continuidade aos seus estudos após o BI. Nesse sentido, a zona fronteira do BI também é caracterizada pela competitividade entre os estudantes. Essa competitividade influencia diretamente nas escolhas dos alunos durante a construção das suas trajetórias acadêmicas, pois eles passam a construir seu percurso, orientando-o para a transição BI-CPL.

O problema que se instala nessas trajetórias é a perda da oportunidade de vivenciar a flexibilização do currículo do BI, reduzindo-o ao modelo linear e disciplinar característico dos outros cursos.

Problemas burocráticos como, por exemplo, não conseguir o trancamento por motivo de maternidade, também é um dos elementos reguladores de fronteira. Isso demonstra que as mães universitárias, em muitos momentos, ainda são invisibilizadas nas políticas institucionais da universidade, corroborando os estudos de Saalfeld (2019), que apontam para essa invisibilidade e a importância de inclusão da pauta da maternidade em todo ambiente acadêmico. Revela-se, portanto, a necessidade de ofertar as condições ideais de permanência a essas jovens no Ensino Superior por meio de políticas assistenciais e institucionais específicas para a maternidade.

Patrícia também salienta a importância de ter conseguido uma vaga de meio período na creche da UFBA para persistir em sua trajetória acadêmica. Segundo Brito (2016), as políticas assistenciais estudantis têm contribuído fortemente para a permanência no ambiente acadêmico. Entretanto, a necessidade de ter mais tempo de estudo e a não obtenção de uma vaga de período integral para a filha, devido à insuficiência de vagas na creche, desestabilizou o seu planejamento de estudo.

Em última análise, a narrativa de Patrícia aponta para o quanto pouco acolhedor é o ambiente acadêmico, no que se refere à condição de maternidade das estudantes. Esse aspecto influenciou negativamente nas tentativas de travessias de fronteiras, ao intensificar os efeitos dos elementos reguladores. As indecisões sobre o futuro são alguns dos efeitos desses elementos, que dificultam a travessia dessa jovem. Dessa forma, todos esses desafios convocam as mães-estudantes a reinventarem frequentemente as estratégias e os esforços empreendidos para conseguir atravessar as diversas fronteiras simbólicas que se impõem em suas trajetórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Especialmente na última década, a pesquisa voltada ao Ensino Superior tem se ocupado em estudar a estrutura dos mecanismos de assistência estudantil e a arquitetura acadêmica dos cursos de graduação no Brasil. Diante dos tensionamentos, algumas medidas, a exemplo do Reuni, foram criadas na tentativa de solucionar diversos problemas na educação superior, incluindo a ampliação do acesso e permanência dos estudantes. A partir desse programa, houve a implementação do Bacharelado Interdisciplinar, que traz como prerrogativa uma nova experiência de formação superior. Diante da própria configuração do curso, em regimes de ciclos, o BI pode ser caracterizado como uma fronteira: lugar de contato entre a saída da escola e a entrada no curso almejado na universidade.

O aumento significativo das mulheres nas universidades tem contribuído com as discussões acerca das condições femininas no Ensino Superior como, por exemplo, o acolhimento da maternidade no ambiente acadêmico. Conciliar a maternidade e a universidade envolve diversos desafios para as mulheres, que mesmo com a ampliação de acesso na educação superior, são penalizadas pelas questões de gênero, que as responsabilizam pela função principal de cuidado com os filhos, colocando em risco sua permanência na trajetória acadêmica. Ao internalizar as estruturas da região fronteira as pessoas têm suas experiências psicológicas orientadas por elas. (MARSICO; VARZI, 2016) Dessa forma, o estado afetivo-comportamental da jovem universitária é regulado de acordo com a fronteira do BI, assim como as condições para atravessá-la. Entretanto, a existência de alguns elementos reguladores como, por exemplo, as dificuldades de trancamento, as poucas vagas disponíveis para os CPL e exigência de notas altas se constituem como desafios que dificultam as travessias.

As estratégias empreendidas pelas mães universitárias na tentativa de atravessar as fronteiras do BI – para, por exemplo, conseguir obter um bom rendimento acadêmico – exigem sacrifício pessoal, como das horas de descanso ao estudar durante a madrugada, ou das horas

de lazer ao preenchê-las com atividades acadêmicas para cumprir seu planejamento de estudo. Todavia, os elementos reguladores e a falta de condições ideais para a permanência no curso escolhido reduzem o impacto desses esforços, criando um ambiente promotor de incertezas e tensionamentos. As consequências disso colocam em risco o sucesso acadêmico, a eficácia de aprendizagem, a permanência na trajetória acadêmica e as prospecções laborais dessas jovens. Assim, confirmamos a necessidade de políticas assistenciais e institucionais que considerem especificamente a maternidade em todos os aspectos do ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. S. S. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: os casos do BI da UFBA. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 355-374, 2018.
- AUAD, D.; CORDEIRO, A. L. A. A interseccionalidade nas políticas de ação afirmativa como medida de democratização do Ensino Superior. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 191-207, 2018.
- BARRETO, P. C. S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 16, p. 39-64, 2015.
- BARROS, S. C. V.; MOURÃO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 30, p. 1-11, 2018.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRITO, P. O. *Indígena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DIAS, M. J. S.; SOARES, B. V. P. Assistência estudantil X creches nas universidades públicas: desafios para mães-estudantes. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 2, p. 50-74, 2019.

ESPAÑOL, A.; MARSICO, G.; TATEO, L. Maintaining borders: from border guards to diplomats. *Human Affairs*, v. 29, n. 1, p. 108-126, 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados*. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 3 jan. 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

LIMA, M. *et. al.* Bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia: considerações sobre a implementação do projeto. *Athenea Digital*, v. 15, n. 3, p. 127-147, 2015.

LIMA, M. *et. al.* Transição dos bacharelados interdisciplinares para a formação em psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 183-195, 2016.

MARSICO, G. The “non-cuttable” space in between: context, boundaries and their natural fluidity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, New York, v. 45, n. 2, p. 185-193, 2011.

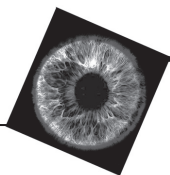
MARSICO, G. The borderland. *Culture & Psychology*, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p. 206-215, 2016.

MARSICO, G.; VARZI, A. C. Psychological and social borders: regulating relationships. In: VALSINER, J. *et al.* (ed.). *Psychology as the science of human being: the Yokohama manifesto*. New York: Springer, 2016. p. 327-335. (*Annals of theoretical psychology*, v. 13).

- MARSICO, G.; TATEO, L. Borders, tensegrity and development in dialogue. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, New York, v. 51, p. 536-556, 2017.
- MATOS, M. N. *A formação em bacharelado interdisciplinar e suas contribuições na escolha profissional em psicologia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- PONTES, V. V. *Trajetórias interrompidas: perdas gestacionais, luto e reparação*. Salvador: Edufba, 2016.
- PRATES, S. R.; GONÇALVES, J. P. Educação superior e relações de gênero: atividades domiciliares para mães estudantes de pedagogia. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 5, p. 1-23, 2019.
- REIS, W. C. F. et. al. Encontros afetivos em quintais urbanos: um estudo sobre famílias e sociabilidade no Subúrbio Ferroviário de Salvador (BA). *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 54, n. 1, p. 60-69, 2018.
- RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA FILHO, N. Formação em psicologia: uma análise curricular de cursos de graduação no Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 419-440, 2019.
- SAALFELD, T. *Maternidade na vida acadêmica: limites e desafios das estudantes na Universidade Federal do Rio Grande – FURG*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.
- SILVA, C. J. F. *Inovações acadêmicas: seus atos e desafios na UFRB (2008-2017)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- SILVA, G. F.; MEINHARDT, M. Interdisciplinaridade no ensino de graduação: a implantação dos bacharelados interdisciplinares nas universidades públicas brasileiras. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 3-24, 2018.
- SOARES, L. S. et. al. Vivência de mães na conciliação entre aleitamento materno e estudos universitários. *Avances en Enfermería*, Bogotá, v. 35, n. 3, p. 284-292, 2017.

- TATEO, L. et. al. Five gazes on the border: a collective auto-ethnographic writing. *Human Arenas*, New York, v. 1, n. 2, p. 113-133, 2018.
- TEIXEIRA, C. F. S.; COELHO, M. T. A. D.; ROCHA, M. N. D. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1635-1646, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-reitoria de Ensino de Graduação. *Projeto pedagógico dos bacharelados interdisciplinares*. Salvador: UFBA, 2008a. Disponível em: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 02/2008*. Estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA. Salvador: UFBA, 2008b. Disponível em: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resol_02-2008.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Gabinete da Reitoria. *Edital nº 004/2019*. Processo seletivo para ingresso em 2019 de estudantes graduados em Bacharelado Interdisciplinar (BI) UFBA nos Cursos de Progressão Linear (CPL). Salvador: Gabinete da Reitoria UFBA, 2019. Disponível em: https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/edital_egressos_bi_2019atual_04.12.docxrevisado_04.12.18.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.
- VALSINER, J. *Culture in mind and societies: foundations of cultural psychology*. New Delhi: SAGE, 2007.
- VIEIRA, C. M. B.; VERAS, R. M. Os fatores predominantes na escolha pelos cursos de Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 219-227, 2017.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba, Appris, 2018

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: dos percursos escolares à transição para a vida adulta



AVA DA SILVA CARVALHO CARNEIRO
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

O Estatuto da Igualdade Racial brasileiro define, em seu primeiro parágrafo, que ações afirmativas são “[...] programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. (BRASIL, 2010) De acordo com Dentz, Sato e Valle (2019, p. 6), essas oportunidades expressam garantias de acesso “[...] à educação, ao emprego, à saúde, à equidade entre os sexos, dentre outras situações”.

Impulsionada pelas políticas de ação afirmativa na primeira década de 2000, a educação superior teve o seu número de vagas ampliado com a criação de novas ofertas, principalmente, na graduação. Entre 2001 e 2010, as matrículas dobraram: “[...] de 3.036.113, em 2001,

passaram para 6.379.299, em 2010”. (BARROS, 2015, p. 363)¹ Quase dez anos após as primeiras iniciativas para a democratização de acesso ao Ensino Superior, as instituições federais fizeram alterações nas suas políticas, com o objetivo de atender à Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas. Essa medida regulamentou o ingresso de estudantes oriundos das escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, nos cursos de graduação e no ensino técnico, de nível médio. (BRASIL, 2012)

Para Madeira (2006), maiores níveis de escolaridade estão diretamente associados ao prolongamento da juventude e, conseqüentemente, ao adiamento da entrada na vida adulta: “[...] a emergência desse período rico na exploração de possibilidades e escolhas e na vivência de variadas experiências só tem sido possível em países que democratizaram de forma massiva o acesso ao Ensino Médio, *pari passu* ao prolongamento da esperança de vida”. (MADEIRA, 2006, p. 143)

No Brasil, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) era universalizar, até 2016, o atendimento escolar para os jovens de 15 a 17 anos, faixa etária correspondente ao Ensino Médio. (BRASIL, 2014) A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC)² indica que essa meta não foi alcançada em nenhuma grande região brasileira: em 2018, a taxa de escolarização entre aqueles que possuem de 15 a 17 anos de idade foi de 88,2%. A taxa de frequência escolar líquida, por sua vez, foi mais baixa, pois esse índice leva em consideração o ajuste entre a idade do estudante e a série frequentada: “Em 2018, 69,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando o Ensino Médio ou haviam concluído esse nível [...]”. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019, p. 7) A distorção idade-série contribui para que a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio ainda esteja distante dos 85% previstos pelo PNE para o ano de 2024. (BRASIL, 2014) Por fim, os dados sobre escolarização produzidos pela Pnad

1 Em 2017, o número total de matrículas foi de 8.286.663, considerando tanto instituições públicas quanto privadas. Para mais informações, acessar o Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2019).

2 Para mais informações, consultar o informativo Pnad Contínua (IBGE, 2019).

Contínua confirmam que apenas 47,4% pessoas com 25 anos de idade ou mais concluíram a formação na educação básica, em 2018.

Ainda distante de assegurar uma igualdade de oportunidades concreta, o cenário educacional brasileiro permitiu, nos últimos anos, o alongamento dos percursos escolares em setores sociais historicamente discriminados. A ampliação das instituições federais de educação superior (IFES) articulada às políticas de ação afirmativa pautadas, principalmente, pelo movimento negro tornou o ambiente acadêmico mais diverso:

As políticas de ação afirmativa adotadas a partir de 2002, juntamente com outras ações e programas voltados para a expansão do Ensino Superior brasileiro, tanto público como privado, provocaram mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários, principalmente nas instituições mais seletivas. (HERINGER, 2018, p. 15)

Neste capítulo, analisamos de que maneira a formação educacional continuada desse novo perfil de universitários está relacionada à transição para a vida adulta. De forma geral, a juventude contemporânea é reconhecida como uma fase de maior autonomia e possibilidades, quando comparada à adolescência, e de responsabilidades ainda reduzidas, diante dos compromissos que se espera que os adultos assumam. O aumento do tempo dedicado à escolarização em alguns setores da sociedade adiou a entrada no mundo do trabalho e, com isso, favoreceu o prolongamento da juventude. (PAPPÁMIKAIL, 2010) As mudanças na dinâmica social, como a “[...] universalização do sistema escolar, a participação feminina no mercado de trabalho e uma maior aceitação de uma pluralidade de formas de família [...]” (VIEIRA, 2008, p. 1) estariam reconfigurando as transições ao longo da vida.

As mudanças promovidas pelas ações afirmativas nos últimos anos lançam questões sobre a escolarização de uma primeira geração de jovens de origem popular que conquista a formação universitária. Analisamos as narrativas de cinco egressos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) com esse perfil, que acessaram a instituição através do sistema de cotas. Também são analisadas as narrativas dos seus pais,

quase todos com formação escolar interrompida na educação básica, com o intuito de comparar os processos de escolarização e os modos de transição para a vida adulta dessas duas gerações.

QUEM SÃO OS EGRESSOS DO SISTEMA DE COTAS? PERFIS DOS PARTICIPANTES E CONTEXTOS DA PESQUISA

Os dados que apresentamos são resultados de uma pesquisa realizada entre 2014 e 2018, no Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal da Bahia.³ Os cinco egressos que participam desse estudo tiveram acesso aos cursos de graduação através do sistema de reserva de vagas adotado pela instituição, mesmo antes da existência da Lei Federal nº 12.711/2012.

Em 2005, a política de cotas da UFBA era direcionada a estudantes que tivessem cursado ao menos os três anos do Ensino Médio e um ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, ou seja, período maior do que o exigido pelo sistema atual. Havia também uma diferença em relação à Lei nº 12.711/2012 quanto à porcentagem das vagas: eram 45% para todos os cursos, em vez de 50%, como está estipulado pela Lei de Cotas. Para Santos e Queiroz (2006), essas ações também geraram mudanças significativas, pois o sistema anterior não considerava a origem escolar do estudante e excluía da seleção variáveis como cor e renda familiar.

Apresentamos um breve perfil desses egressos e dos seus pais, que também fizeram parte do projeto. Dos cinco egressos, dois são graduados em Ciências Sociais, duas em Psicologia e um deles cursou Direito. Apenas o pai de um dos estudantes de Ciências Sociais não aceitou participar da investigação. A seguir, o Quadro 1 apresenta informações sobre a escolaridade dos participantes.⁴

3 Para mais informações: CARNEIRO, A. S. C. *Transição para a vida adulta em duas gerações de famílias de origem popular*. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

4 As informações disponíveis no Quadro 1 correspondem ao ano em que foram realizadas as entrevistas: 2016.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Egressos	Graduação	Pós-graduação	Mãe	Escolarização	Pai	Escolaridade
Anderson, 32	Ciências Sociais	Doutorando	Lourdes, 57	Ensino Fundamental	falecido	-
Fredson, 29	Direito	Doutorando	Gilda, 60	Ensino Fundamental	Joselito, 61	não frequentou a escola
Marília, 27	Psicologia	Mestranda	Sandra, 47	Ensino Médio	Maurício, 54	Ensino Médio
Paula, 25	Psicologia	Doutoranda	Iolanda, 55	Ensino Fundamental	falecido	-
Thiago, 29	Ciências Sociais	Doutorando	M ^a de Lurdes, 54	frequentou a escola por dois anos	-	-

Fonte: elaborado pelas autoras.

As disposições familiares são muito parecidas, com elementos que se repetem. Aquilo que diferencia cada família, e os seus componentes, será destacado na próxima seção. Esses egressos fazem parte da primeira geração dos seus núcleos familiares a acessar a educação superior, o que permite, levando em consideração aspectos sociais, enquadrá-los na categoria de estudantes de origem popular. Os pais, mesmo aqueles que conseguiram concluir a educação básica, acessaram o mundo do trabalho de forma precária, e os que ainda hoje trabalham não possuem contrato e desenvolvem atividades de pouco reconhecimento social

A perspectiva de Kaufmann (2013) sobre entrevista compreensiva orientou a produção dos dados e a análise a seguir, a saber:

A particularidade da entrevista compreensiva é a de utilizar as técnicas de investigação como instrumentos flexíveis e evolutivos: a caixa de ferramentas está sempre aberta e a invenção metodológica é rigorosa. A construção do objeto também está evoluindo permanentemente, com retardamentos, impasses, acelerações; a gestão das fases e dos ritmos depende desses sobressaltos. [...] O desenvolvimento de uma pesquisa requer [...] um autocontrole permanente, uma boa gestão da sequência das diferentes fases, decisões contínuas. O êxito do conjunto se deve, aliás, à qualidade

dessas decisões; o trabalho do pesquisador se assemelha, às vezes, à arte do estrategista. (KAUFMANN, 2013, p. 68)

A obra do autor não está limitada a considerações técnicas sobre um “tipo” de entrevista, ele amplia os horizontes da investigação, ao refletir sobre a postura adotada pelo entrevistador em diferentes etapas da pesquisa.

FRACASSO E SUCESSO: AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLARIZAÇÃO E TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA NAS FAMÍLIAS DE ORIGEM POPULAR

A família pode atuar como uma variável que prediz o sucesso nas trajetórias escolares dos seus filhos, mesmo em contextos menos prováveis, como é o caso dos meios populares. (LAHIRE, 2004) As entrevistas demonstram a valorização que os pais atribuem à formação educacional, e, em alguns casos, eles relatam os esforços que fizeram para garantir que os filhos pudessem se dedicar aos estudos. Gilda, por exemplo, dá início à entrevista narrando aspectos da escolarização de Fredson, ex-aluno do curso de Direito:

Deus me deu o dom de ser mãe de dois filhos maravilhosos, né? Que hoje tamo falando sobre Fredson [...] A entrevista é sobre ele... É, que hoje ele tá sendo o meu orgulho, mas nós passamos muitas dificuldades, situações difíceis, dele querer estudar numa escola particular e a gente não tinha condição financeira. (informação verbal)

Gilda diz que o seu filho cobrava melhores condições para estudar, no entanto, a família não tinha recursos econômicos para sustentar a permanência dele em uma escola da rede privada. Para ela, Fredson é o único responsável pelo seu sucesso acadêmico:

[...] ele foi lutando, ele mesmo, venceu por conta própria, porque ninguém fez muito por ele [...]. (informação verbal)

Enquanto Gilda atribui exclusivamente ao filho o sucesso que ele obteve, Fredson considera fundamental o suporte familiar na sua transição do Ensino Médio para a universidade.

Os pais de Fredson, por sua vez, carregam em seus discursos o peso do “fracasso escolar”. Charlot (2000) defende que o fracasso escolar é um objeto de pesquisa inencontrável e que as análises sobre aquilo que costuma ir mal na educação deveriam focar a situação do aluno, a posição que ele ocupa e, principalmente, a relação com o saber. O pesquisador interessado nessas questões precisa empreender uma “sociologia do sujeito”. (CHARLOT, 2000, p. 33) Para Gilda, a sua falta de dedicação aos estudos é vista como um defeito e os erros de percurso foram se “envolver com trabalho” e negligenciar a formação educacional:

[...] referente a estudo, foi falta de vontade minha. Eu não tive interesse, porque se eu tivesse interesse, eu tinha conseguido. (informação verbal)

O mesmo sentido é construído pelo pai de Fredson, Joselito. Ele conta que só estudou por 15 dias, apenas para aprender a ler e escrever, e que, se tivesse recebido mais incentivo da família, poderia ter sido diferente. Joselito analisa as condições vivenciadas no final da sua infância:

Pra estudar, com uma dificuldade grande, uma língua de pé, com um tamborete na cabeça [...]. Aí, tinha que levar merenda que eles não dava comida. Passei muita dificuldade, consegui aprender um pouco da vida e concluí um estudozinho, pouco, mas não fiquei analfabeto de tudo. (informação verbal)

Todos os pais viveram em um Brasil regido pela ditadura quando estavam em idade escolar e, ainda que o direito à cidadania não lhes fosse conferido pelo Estado, eles sentem-se responsáveis pela falta de dedicação aos estudos. Os presidentes militares encabeçaram reformas educacionais com base em um modelo econômico, “[...] tanto no âmbito da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema educacional de 1º e 2º graus, em 1971”.

(FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 340) É preciso levar em consideração que:

A concepção de paramilitarizar o trabalho da juventude pobre e miserável, durante a ditadura militar, se (sic) assemelhava aos programas postos em prática pelos regimes fascistas na Europa do período entre guerras (1918-1945). Para os jovens excluídos, em vez da escola e proteção do Estado por meio de políticas sociais baseadas na transferência de renda, a tecnoburocracia preceituava o mercado de trabalho fundado na desumana exploração da ‘mão-de-obra de menores’, pois nem mesmo tinham direito aos salários. (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008, p. 347)

A entrada precoce dos pais no mundo do trabalho está diretamente relacionada a uma menor dedicação aos estudos ou ao abandono imediato do ambiente escolar. Sandra, mãe de Marília, diz que pediu para trabalhar no bar da irmã quando tinha 13 anos de idade, aos 15 já tinha deixado de estudar. A autorresponsabilização pelo fracasso escolar também está presente na compreensão acerca do seu processo de formação:

[...] eu não levava o estudo muito a sério. Era meio zoeira, só de festa [...]. Eu não levava e me arrependo hoje, muito, porque minha irmã me deu essa oportunidade de estudar, eu que não quis, não aproveitei. (informação verbal)

Embora a Psicologia adote novas perspectivas teóricas para debater o tema do fracasso escolar, Patto (1988) alerta para uma tendência à psicologização do fenômeno, que perdurou até os anos de 1970, quando se buscava as causas dos problemas escolares fora do sistema escolar. As razões para tentar explicar o porquê os alunos não conseguiam acompanhar o ensino, nem adquirir conhecimento, normalmente estavam associadas às origens familiares e sociais. As significações produzidas pelos pais seguem essa perspectiva, eles se percebem como incapazes de dar continuidade aos estudos.

Aqueles que começaram a trabalhar mais cedo, Joselito, pai de Fredson, e Maria de Lurdes, mãe de Thiago, foram os que permaneceram por menos tempo na escola. As breves trajetórias escolares, nesses casos, apontam não apenas para a responsabilização pelo fracasso, presente na narrativa de ambos, mas também impactaram o desenvolvimento e a transição para a vida adulta. Joselito conta que seu

problema foi complicado [...] morava no interior, sem condição financeira de dinheiro [...] vendia água na cidade [...] material de construção, lenha pras padarias [...]. (informação verbal)

Já Maria de Lurdes nasceu no interior da Bahia, em Teodoro Sampaio, e foi para a capital por volta dos dez anos de idade para viver com os irmãos. Com a mudança, deixa de ser reconhecida como criança e passa a realizar tarefas como lavar, cozinhar, passar roupa; também conta que sofreu violência doméstica nesse período. Para Maria de Lurdes, sua infância foi “*muito triste, muito pesada*” (informação verbal):

[...] eu não sei o que é uma infância. E também não sei o que é uma adolescência. Hoje eu tô sabendo o que é isso porque eu tô vendo os meus filho, mas eu não sabia o que era isso, eu não sabia nem o que significava. [...] com 13 anos me botaram numa casa de família pra eu ir trabalhar também, já fui sendo adulta desde criança. Aí eu fui pra casa de uma família que me dizia que eu ia tomar conta de outra criança, uma criança tomando conta de outra, ser babá, né? Na verdade, eu nunca tinha sido, nunca tinha trabalhado na casa de ninguém, não sabia nem o que significava. (informação verbal)

Se, por um lado, os pais tiveram os seus cursos de vida acelerados em direção à adultez, diante de um contexto que favoreceu o abandono escolar, os egressos tiveram condição de postergar a entrada no mundo do trabalho, condição essa associada à experiência universitária. Mesmo Paula, que durante a graduação não contou com recursos financeiros da família, conseguiu, gradativamente, deixar as atividades remuneradas que realizava para manter as despesas básicas e se dedicar a atividades de pesquisa e estágios em sua área. É preciso destacar que o contexto das políticas de ação afirmativa nas universidades públicas

brasileiras está vinculado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni:

Esse programa tem o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (HERINGER; FERREIRA, 2011, p. 6)

Os programas de permanência passam a fazer parte da política de assistência estudantil, para, além do ingresso aos cursos universitários, garantir formação de qualidade e conclusão satisfatória da graduação. Todos os cinco egressos entrevistados foram classificados em seleções de mestrado na UFBA, com exceção de Fredson, que cursou o mestrado na Universidade de Brasília (UnB). Consideramos o ingresso na pós-graduação um indicador de sucesso escolar, possibilitado pelo empenho dos estudantes e incentivado por suas participações em programas de permanência voltados para os cotistas.

Os egressos apresentam uma compreensão a respeito dos seus desempenhos escolares distinta daquela desenvolvida pelos seus pais. Mesmo quando identificam dificuldades ao longo da formação, não tomam para si toda a responsabilidade. Marília começou a trabalhar aos 16 anos, com o objetivo de realizar a sua graduação em uma instituição privada de Ensino Superior. Consciente das deficiências da escola pública, acreditava que essa seria a sua única oportunidade de ter uma trajetória escolar alongada. O trabalho como vendedora exigia uma dedicação de oito horas diárias, afetando, muitas vezes, o seu rendimento estudantil. Marília compreende a entrada no mundo do trabalho como parte da transição para a vida adulta, principalmente pela garantia de maior independência e autonomia:

[...] eu me sentia muito na responsabilidade, eu me cobrava muito nisso. [...] Abri mão mesmo de algumas coisas minhas, não deixava de me divertir, eu acho que eu até me diverti bastante na minha adolescência, eu saí bastante, ia pra festa e tal, mas quando eu podia. [...] mas nada muito exagerado, sempre muito limitado, porque era a condição da gente mesmo.

Então eu sinto que... a minha transição pra vida adulta foi nesses acontecimentos: entrar no mercado de trabalho, assumir responsabilidade de pagar conta dentro de casa, que antes eu não tinha, de poder ter minhas coisas, ter um pouco mais de independência, e esse momento de decidir fazer um curso superior, também foi muito decisivo. (informação verbal)

Paula também começou a trabalhar cedo, como aprendiz,⁵ em uma empresa em Simões Filho, cidade próxima a Salvador, onde ela morava e estudava na adolescência. Nesse período, já havia decidido dar continuidade aos estudos, após a conclusão do Ensino Médio. Seu pai, que faleceu pouco tempo antes da sua entrada na universidade, gostaria que ela fizesse o curso de Direito, mas Paula optou pela graduação em Psicologia. Ela conta que projetava um futuro com filhos, embora não seja mãe, mas o que movia o seu desejo durante a adolescência era a expectativa de se tornar uma mulher “[...] independente, bem sucedida [...]” (informação verbal), o que manteve a sua motivação para os estudos.

Eu lembro do meu pai falando que ele queria muito que eu fizesse Direito [...]. E aí eu lembro dele falando pras pessoas, que eu era uma adolescente, primeiro, eu era mais gorda do que eu sou hoje, e eu era muito desajeitada. Então as pessoas sempre falavam: ‘Essa menina nunca vai arranjar namorado...’, e meu pai dizia: ‘Mas ela não precisa arranjar um namorado, ela vai ser uma intelectual’, sabe? Meu pai dizia isso. E eu fico pensando como isso era forte pra mim, porque eu acreditava [...]. (informação verbal)

As relações estabelecidas entre a escolarização e o processo de transição para a vida adulta demonstram não só a consciência que os egressos possuem acerca dos seus direitos, principalmente os que permitiram a vivência acadêmica, mas revelam que a condição de estudante universitário os constituiu como adultos, ainda que outros eventos de transição tenham sido destacados por eles. Para Fredson, do estágio na área do Direito até tornar-se um profissional, após a conclusão da

5 Atividade voltada para adolescentes e jovens, entre 14 e 24 anos de idade, que estejam devidamente matriculados e frequentando uma escola.

graduação, as experiências no Ensino Superior tiveram um impacto significativo em seu desenvolvimento.

A conquista da autonomia, não apenas financeira, mas emocional, aparece como o principal sentido atribuído à vida adulta entre os egressos. Ainda que alguns tenham obtido essa autonomia antes de acessar a graduação, a experiência universitária garantiu-lhes condições para que planejassem o seu futuro, uma vez que passaram a experimentar melhores condições de escolarização e inserção qualificada no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos os percursos escolares dos participantes e destacamos as situações relacionadas à transição para a vida adulta e às experiências na adolescência e juventude, ampliadas ou reduzidas pela escolarização. Apesar das trajetórias bem sucedidas dos egressos, incentivadas pelas políticas de ação afirmativa, os seus pais tendem a assumir a responsabilidade pelo fracasso escolar. Os filhos, por sua vez, apresentam uma análise que leva mais em conta as questões sociais e históricas que afetam as relações com a escola e com o saber.

Os egressos buscam, na universidade, o acesso a programas de permanência com o intuito de fazer valer os seus direitos como estudantes cotistas. Conquistam uma maior experimentação da juventude, principalmente quando adiam a entrada no mundo do trabalho ou conseguem desenvolver atividades acadêmicas remuneradas, abandonando empregos precários ou com uma carga horária que compromete a dedicação aos estudos.

Há diversos elementos constitutivos dos percursos escolares, mal ou bem sucedidos, mas o sentido diferencial que destacamos são as concepções desenvolvidas pelas novas gerações. As políticas de ação afirmativa abriram um campo de possibilidades para esses egressos e contribuíram para uma formação cidadã, ainda pouco presente nos meios populares, distanciados de um universo escolar público e de qualidade.

A experiência de adolescência não se faz presente entre os pais entrevistados; o acesso precoce ao mundo do trabalho e a interrupção da escolarização são eventos de transição que os projetam para o universo adulto, reduzindo o *timing* entre a infância a vida adulta. A geração dos filhos, por sua vez, consegue passar pela experiência de ser jovem-adulto, mesmo que não se possa confirmar um prolongamento significativo da juventude.

A tarefa de assumir responsabilidades e o compromisso em assegurar a sobrevivência básica do cotidiano, em alguns casos através da conciliação entre as atividades exigidas pela formação universitária e o mundo do trabalho, colocaram esses egressos em contato com demandas que não são comuns entre os jovens de camadas médias, oriundos da rede privada.

A conclusão do Ensino Superior é que possibilita, para os filhos, uma inserção profissional qualificada e, junto com ela, a organização de um futuro, mesmo que esse não seja tão a longo prazo. Para os pais, os pequenos sonhos foram projetados de maneira mais imediata, principalmente pela necessidade de garantir a sobrevivência dos filhos.

Segundo Koselleck (2006), uma história é composta a partir da recordação e da esperança: a esperança, assegurada pela entrada na educação superior, dilata o “horizonte de expectativas” dos filhos e dos seus pais. Foi preciso desenvolver um olhar atento às transformações entre as gerações, mesmo que elas ainda não possam ser consideradas radicalmente diferentes, no que diz respeito aos processos de desenvolvimento. As discontinuidades demarcadas pela escolarização na transição para a vida adulta possibilitam novos projetos de vida e, principalmente, a escolha desses projetos.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

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 União*: Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

CARNEIRO, A. S. C. *Transição para a vida adulta em duas gerações de famílias de origem popular*. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

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

DENTZ, S. R.; SATO, S. R. S.; VALLE, I. R. As ações afirmativas na base da democratização da educação superior brasileira: irradiações da Reforma Universitária de Córdoba. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 5, p. 1-28, 2019.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Caderno da Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no Ensino Superior no Brasil no período 2001-2008. *Observatório da Jurisdição Constitucional*, Brasília, DF, v. 5, p. 1-26, 2011/2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

KAUFMANN, J. -C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

MADEIRA, F. R. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude(s), autonomia e sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, v. 20, p. 395-410, 2010.

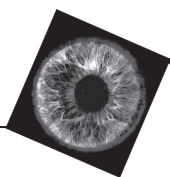
PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 58-75, 2006.

VIEIRA, J. M. Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais? Mudanças e continuidades na transição para a vida adulta no Brasil (1970 e 2000). In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16, 2008, Caxambu. *Anais [...]*. São Paulo: ABEP, 2008. p. 1-22.

SOBREVIVER NO ENSINO SUPERIOR

a socialização acadêmica dos estudantes e os significados da evasão



ADIR LUIZ FERREIRA

INTRODUÇÃO

O êxito dos estudantes no Ensino Superior está longe de ser um processo linear que possa ser caracterizado pela racionalidade do desempenho, ou seja, por um percurso progressivo e sem falhas graves na sua formação acadêmica, desde o ingresso até a conclusão no curso. É claro que, nesse caminho, haveria diferentes obstáculos pessoais e institucionais, em suas formas agudas ou crônicas, como o sentimento de ter sido injustiçado em algumas avaliações, as dificuldades para conciliar estudos e vida social ou o estresse causado pela rigidez dos currículos. Contudo, um dos fatores mais subestimados para o sucesso acadêmico e a satisfação pessoal é, justamente, o cotidiano da socialização do estudante com seus pares e com a instituição. Do êxito ou do fracasso desse processo de socialização acadêmica depende, a nosso ver, a permanência produtiva dos estudantes no Ensino Superior, com melhores

chances de chegar a bons resultados nos seus projetos de estudos e de formação profissional.

Mesmo que o bom convívio com colegas não seja sinônimo de sucesso acadêmico, por causa dos efeitos desestimulantes do isolamento social, quando os estudantes se afastam do apoio caloroso do grupo de colegas eles esmorecem mais facilmente e pensam em desistir dos estudos. Assim, devido às durezas emocionais e acadêmicas do esforço solitário de aprendizagem no Ensino Superior, as alternativas individuais também podem ser aquelas que levam à decisão do abandono. Como conhecimento quase trivial, considera-se que, como em qualquer experiência de convivência social prolongada, a aprendizagem das formas da socialização seja um grande desafio para os estudantes novatos. Inclusive, aspectos como o choque do estranhamento e a importância do apoio social do grupo desde o início dessa ressocialização acadêmica, em especial com abordagens pedagógicas e psicológicas, já motivaram vários estudos no Brasil e em outros países. (BOYER; CORIDIAN; ERLICH, 2001; FERREIRA; MOUTINHO, 2007; PRIEST; SAUCIER; EISELEIN, 2016; TEIXEIRA et al., 2008) Entretanto, a adaptação ao meio ambiente acadêmico não é um problema apenas para os iniciantes no Ensino Superior, mas sim, um processo de socialização permanente, do começo ao fim da carreira do estudante.

Ainda que o fenômeno da evasão pertença ao cotidiano das instituições, ele ainda é visto como um desvio minoritário no percurso dos estudantes, que, na sua imensa maioria, imaginam elas, concluirão seus cursos. É comum que, nas instâncias formativas e administrativas das instituições de Ensino Superior, predomine a expectativa do percurso completo com a organização dos cursos invariavelmente orientada para um fluxo ideal de estudos a ser cumprido. A grande quantidade de estudantes fora dessa planejada sequência curricular, comum na maioria dos cursos, é mesmo considerada como um sério problema que perturba a administração. Esses estudantes “desviantes” remetem à imagem de produtos falhos na linha de produção

fabril das manufaturas acadêmicas, recebendo denominações pejorativas de “desnivelados”, “irregulares” ou “atrasados”, adjetivos que carregam o significado de pessoas perdidas e desorientadas em suas trajetórias acadêmicas.

Após ingressar no Ensino Superior, o sucesso acadêmico depende do investimento em capacidades inéditas de adaptação relativas às condições organizacionais das instituições de ensino, como das redes de apoio social que devem ser identificadas e construídas pelo esforço dos próprios estudantes. (FERREIRA, 2014) Não obstante a importância crucial da socialização acadêmica que deriva da própria experiência dos estudantes, as instituições continuam fazendo análises de fluxo e produtividade na perspectiva da polarização entre a permanência e a evasão. Para explicar esse resultado negativo, quando o estudante não conclui o ciclo de formação previsto, os argumentos se concentram no aspecto administrativo contábil na visão simplificada de desempenho curricular insuficiente, atribuído a fatores acadêmicos tradicionais como o não atendimento às exigências do curso e à incapacidade pessoal do estudante.

Nesse contexto, a permanência e a evasão são situações sempre relativas e ambivalentes, com constantes atualizações e momentos críticos coexistindo nas mentes e nas vivências dos universitários, alternando-se como decisões seguras, angustiadas, incertas, duradouras, provisórias, ou uma mescla desses sentimentos. Em relação a esses posicionamentos, as questões sociológicas relacionadas às possibilidades reconstrutivas e conflitivas dessa socialização integradora e cooperativa têm grande relevância para se buscar uma melhor eficácia educacional e social da universidade.

Aqui, tento ampliar o quadro dessa compreensão para uma análise mais abrangente sobre a vida universitária, que inclui a vivência cotidiana do estudante no mundo social acadêmico, considerando uma combinação fenomenológica e sociológica para compreender o funcionamento do percurso universitário desses estudantes.

SOCIALIZAÇÃO E SOBREVIVÊNCIA ACADÊMICA NO MUNDO SOCIAL DO ESTUDANTE

Na linha de base fenomenológica, os estudos de Alfred Schutz confrontam as ideias de Max Weber com as de Edmund Husserl. Destaca-se, nesse último, a criação de uma filosofia sem pressupostos, partindo de forma irredutível das “experiências do ser humano consciente que vive e age em um ‘mundo’ que ele percebe e interpreta, e que faz sentido para ele” (WAGNER, 2012, p. 16-17), sendo que, dessas experiências, a construção do objeto, como a consciência de alguma coisa, real ou imaginária, é feita por “um processo de apercepção mediante a síntese de diferentes ‘perspectivas’ a partir das quais o objeto é realmente visto ou lembrado posteriormente de modo tipificado”. (WAGNER, 2012, p. 17) Nesse sentido, a permanência ou não no percurso universitário são fenômenos construídos como objetos intencionais da consciência relacionada aos conteúdos das experiências no mundo, mais especificamente, no mundo acadêmico, compartilhado com a comunidade dos atores envolvidos (colegas, professores, técnicos).

Na linha de base sociológica, “Schutz viu na teoria da ação de Weber uma ponte que poderia permitir-lhe atravessar ao domínio da fenomenologia para chegar ao da Sociologia”. (WAGNER, 2012, p. 18) Resumidamente, a teoria da ação weberiana considera essa ação como o conjunto das condutas humanas, compreendendo as atividades físicas e mentais, a abstenção deliberada da ação e a tolerância intencional diante das ações de outros. Todavia, a conduta humana se configura como ação racional, isto é, inteligível em seus meios e fins para uma compreensão externa, apenas quando e, na medida em que, a pessoa que age atribui significado e direção significativa à sua ação. Dessa forma, uma abordagem que se pretenda tanto fenomenológica quanto compreensiva do mundo social deve relacionar essas duas dimensões das condutas humanas: as perspectivas conscientes sobre as experiências com a racionalidade que possa ser atribuída às ações significativas pessoais e coletivas, isto é, na direção de propósitos compreensíveis para si e para

os outros. Esse seria o quadro geral que proponho para uma análise do extenso e diversificado mundo social acadêmico no convívio cotidiano.

Recorrendo a essas considerações fenomenológicas de Schutz para o estudo do mundo acadêmico, percebendo-o como campo de expressão da vivência pessoal junto com as vivências de outros, teríamos uma perspectiva expandida da vida do estudante, como convívio intencional de consciências, simultaneamente subjetivas e coletivas. Nessa dimensão ampliada de considerar a vivência com o outro, fica auto evidente que “não apenas *vivencio* o próximo, mas *também vivo com ele, envelheço com ele*, posso ter em perspectiva seu curso de duração como o faço em relação ao meu”. (SCHUTZ, 2018, p. 219, grifo do autor) Essa poderia ser uma definição sociológica da vida em comum da experiência do estudante, como uma comunhão de consciências, em um campo específico de tempo-espço: a convivência em um percurso formativo no Ensino Superior. Mesmo a ideia do envelhecimento, como consciência do amadurecimento compartilhado, é uma parte essencial nas reflexões reconstrutivas sobre a experiência da vida universitária. E isso não é apenas real para o aqui-agora do sujeito estudante que relata a sua experiência, mas é reminiscência psíquica inesgotável do estudante que habita o eu do pesquisador, em especial para a compreensão analítica de experiências alheias em confronto com aquelas de si próprio.

Então, em uma tentativa de elucidar e relacionar a análise estrutural do mundo social, de acordo com Schutz (2018), com as perspectivas de apreensão dos estudantes sobre as próprias experiências no mundo social acadêmico, podemos considerar que elas são vivenciadas cotidianamente em distintos graus de intimidade. E é nessa vida em comum que se percebem as consciências como estando integradas ao mesmo *mundo circundante social*, a região social da relação convivial direta entre pares estudantes. Em outro espectro do mundo acadêmico geral, podemos reconhecer outro campo de experiência possível: a de um *mundo social indiretamente compartilhado*, que é a região social dos outros significativos na comunidade acadêmica global. Essa distinção corresponde à diversidade de consciências sobre o mundo social, bas-

tando dar o exemplo muito comum das perspectivas conflitivas em sala de aula entre professores e estudantes; a imagem do outro assume para os sujeitos as denominações de consociados, quando se trata do seu mundo circundante, e de contemporâneos, quando se refere ao mundo indiretamente compartilhado.

Nas palavras do próprio Alfred Schutz:

[...] Chamaremos de consociado o alter ego no mundo circundante, e de contemporâneo o alter ego no mundo indiretamente compartilhado. Posso assim dizer que, vivendo com consociados, tenho vivência deles e de suas vivências; vivendo entre contemporâneos, porém, não apreendo suas vivências no modo da posse de coisa mesma, embora seja capaz de supor, e de modo bem fundamentado, seus cursos típicos de vivência. (SCHUTZ, 2018, p. 223, grifo do autor)

Como regiões sociais diferenciadas no meio ambiente universitário comum, esses cursos típicos de vivência, de consociados e contemporâneos, apresentam-se simultaneamente, porém de forma paralela e ambivalente, como percursos curriculares, na perspectiva das instituições, e como percursos de convivência, na experiência da vida dos estudantes. Como efeito dessa ambivalência, a vida acadêmica, em geral, apresenta-se como um fluxo latente de tensão entre significados, comportamentos e vivências entre ambos, com muitas experiências rotineiras de normalidade e mesmo de tédio persistente. Igualmente com a mesma fluidez, mas como tensão manifesta, ocorrem na experiência do Ensino Superior outros momentos de conflito aberto e de incerteza sobre a continuidade nos estudos.

Nesse clima de convivência desigual no mesmo meio ambiente social, onde logo se destaca a proeminência das estruturas impositivas das instituições sobre os interesses próprios dos estudantes, eclode, na consciência desses, que eles devem investir em estratégias de sobrevivência, se quiserem ter alguma chance de êxito em seus projetos de estudo e formação. Em decorrência dessa percepção, reforça-se também o reconhecimento da grande importância do convívio com o outro es-

tudante, o consociado do mesmo mundo circundante social. Mesmo que as motivações para a experiência convivial sejam geralmente de natureza mais ampla do que os objetivos imediatos de estudo, a vivência simultânea de significados socioafetivos e de formação profissional podem ser ambos reforçados nas dores e prazeres da vida cotidiana.

Em estudos feitos sobre a relação com o aprender no ambiente universitário francês, Saeed Paivandi (2014, 2015) identificou uma tipologia na perspectiva dos estudantes, que foi organizada em quatro categorias: a perspectiva “compreensiva”, que atenderia ao perfil esperado de aprendizagem diante das exigências acadêmicas; a perspectiva minimalista, que significaria, obviamente, a dedicação mínima para atingir os resultados; a perspectiva de desempenho, representando a categoria de estudantes que ficariam em uma situação intermediária entre as duas situações anteriores; e a perspectiva de desengajamento, que seria a dos estudantes em via de marginalização e eventual exclusão do meio universitário.

Além dessa dimensão da aprendizagem universitária, poderíamos pensar no contexto mais extenso da socialização acadêmica e comunitária, entre pares e com os outros atores da comunidade: professores e funcionários. Nos extremos do arco do percurso de identificação com a universidade, de um lado, encontra-se a situação dos estudantes que vivenciam uma permanência acadêmica socialmente intensa, produtiva em novos conhecimentos e engajados no seu projeto de formação; por outro lado, haveria aqueles estudantes com uma permanência acadêmica reduzida, com desinteresse crescente pela aprendizagem, desvinculados de projetos de formação, que se sentem excluídos dos estudos e da convivência comunitária.

Noutro sentido, uma vida cotidiana que seja socialmente sustentável no meio acadêmico também inclui rituais de civilidade que, muitas vezes, são associados a modos tradicionais ligados a títulos e comportamentos anacrônicos, como o costume da turma se levantar à entrada do professor na sala. Todavia, as práticas de respeito mútuo não se sustentam se forem baseadas em conceitos vagos e abstratos, nem tampouco

se forem apenas preceitos morais inscritos em regimentos. Para serem efetivos, os rituais de civilidade, nos seus significados de integração social de grupos e pessoas com características e interesses distintos, eles devem estar definidos como sinais conscientes da disposição mútua para trocas cooperativas, em que, mesmo na suposição de relações desiguais, ambas as partes podem, potencialmente, beneficiar-se.

Mas há, igualmente, um componente afetivo da cooperação que é muito comum na convivência entre estudantes, que oscila entre a contenção por causa dos deveres escolares e os efeitos destrutivos quando se privilegia desejos egoístas, em detrimento do grupo. Por exemplo, rituais como “obrigado” e “por favor” podem parecer apenas formas educadas de linguagem, mas visam igualmente a demonstração de respeito mútuo. Mas, além disso, a cooperação também se estende a situações muito menos estruturadas, como nos parecem muitas das conversas triviais que experimentamos ou observamos em outras pessoas. Como destaca Richard Sennett (2015b, p. 16) sobre essa faceta da cooperação:

[...] A cooperação pode ser tanto informal quanto formal; as pessoas que batem papo em uma esquina ou bebem em um bar estão focando e jogando conversa fora sem pensarem de maneira autorreferenciada: ‘Estou cooperando.’ Esse ato vem envolto na experiência do prazer recíproco.

Esse trecho reflete bem os momentos de relaxamento e distensão dos estudantes, nos intervalos das inúmeras atividades curriculares, ou em locais de encontro fora dos auditórios e das salas de aula. São esses os momentos em que se compartilham vários assuntos, como fofocas sobre colegas e professores, dicas práticas para as tarefas acadêmicas, comentários políticos; é quando as observações críticas são assimiladas com menor resistência, podendo mesmo provocar reflexões reconstrutivas. Distante desses momentos de confraternização que possam ser vistos como atos de cooperação informal, o estudante isolado, possivelmente muito estressado, é o oposto evidente do estudante relaxado, mas que também pode, ocasionalmen-

te, colaborar nas atividades formais. Na condição de isolamento no mundo acadêmico, vê-se uma antecipação do desgaste da confiança na lógica competitiva inerente à concorrência do mundo empresarial. Todavia, esse efeito social parece mais amenizado no cotidiano da vida escolar, porque a confiança é constantemente testada e ajustada. Bons colegas são colaboradores experimentados que não hesitam em colocar na “geladeira” colegas relapsos, chegando mesmo a romper laços de amizade quando ocorrem falhas graves ou clara deslealdade na colaboração acadêmica. Porém, nessa perspectiva de colaboração entre colegas sob forte pressão de desempenho, o trabalho em equipe pode se transformar em formas de opressão praticadas por grupos demasiadamente coesos e competitivos.

Na mesma dinâmica da coexistência da cooperação com a competição, existem situações de colaboração fraca e de comparação odiosa que podem ser vistas na vida acadêmica nos conhecidos trabalhos de grupo, propostos pelos professores e rapidamente aceitos pelos estudantes. Mesmo quando não é essa a orientação didática dos professores, a realização das tarefas não acontece como o planejado pelos educadores individualistas. Em uma pesquisa que orientei que tinha como campo de investigação um curso da área de ciências exatas, para as quais a matemática dos cálculos é a disciplina rainha, soube do relato de um coordenador de curso que afirmou que não admitia o trabalho de grupos porque a boa aprendizagem matemática só pode vir de estudos solitários. Entretanto, o relato oposto dos estudantes do mesmo curso é que eles só aprendiam direito os cálculos quando estudavam em grupo, mesmo que fosse fora da sala de aula, onde mantinham as aparências da aprendizagem solitária. Na estrutura das organizações é conhecido o “efeito silo”, por analogia aos imensos silos para estocagem de grãos que parecem não ter ligação entre si. Mas isso pode resultar em baixa produtividade, pois “os empregados tendem a guardar para si informações vitais que consideram pessoalmente vantajosas, e o fato de que nos silos as pessoas resistem ao *feedback* dos outros”. (SENNETT, 2015b, p. 205)

Em resposta a esse isolamento, a alternativa gerencial é a de que a cooperação em equipe seja o modo mais eficaz para tratar de problemas, mantendo-se em funcionamento por períodos de vários meses, tempo suficiente para executar um projeto bem definido, mas duração insuficiente para os participantes ficarem apegados demais, o que poderia levar à acomodação e à resistência ao aumento nas metas. Contra essa tendência gregária, as empresas apostam na volatilidade da cooperação em grupo, enquanto sabem que “o trabalho em equipe pressupõe um tipo de comportamento social portátil que os integrantes devem poder praticar em qualquer lugar e com qualquer um”. (SENNETT, 2015b, p. 206) Apesar das vantagens práticas dessa versatilidade do trabalho de equipe, a tendência é de que, com base nesse comportamento, estabeleça-se uma cooperação fraca entre os membros do grupo. Essa é a realidade do trabalho corporativo no capitalismo contemporâneo, com as suas estratégias de negócios em constante mudança ao sabor dos ventos da economia global, implicando, muitas vezes, demissões massivas mesmo de equipes cooperativas muito eficazes.

Para a realização das tarefas acadêmicas, com objetivos claros e prazos definidos semelhantes às empresas, a cooperação também é vista como o método mais eficaz. Porém, diferentemente da lógica corporativa, a continuidade do convívio na vida do estudante universitário é, geralmente, de longa duração, o que favorece o surgimento de vínculos afetivos além do tempo reduzido dos compromissos passageiros. Como professor, já observei que muitos grupos cooperativos não são flutuantes, formando-se no início do curso e se mantendo unidos até os últimos semestres. Contudo, esse claro exemplo de coesão social de grupo de estudos e convívio, com a qual se forjam mesmo amizades calorosas, algumas vezes, mostram suas falhas quando a confiança entre os seus membros é corroída pela comparação odiosa.

Assim como acontece no mundo do trabalho corporativo, a sensação da desigualdade comparada de resultados, real ou imaginária, desgasta as relações pela própria natureza do processo educacional do Ensino Superior, que visa à capacitação de competências, que se

constrói como uma referência personalizada e autorreferencial. Como carga psicológica e representacional deletérias para o convívio com o outro, a “comparação odiosa baseada na competência tem um efeito particularmente corrosivo na confiança: é difícil confiar em alguém que consideramos incompetente”. (SENNETT, 2015b, p. 208) Mas, a comparação odiosa também pode surgir da competição e da inveja social, já que também posso desconfiar de quem considero mais competente, a sensação de ameaça real pode ser igual, ou até maior, do que diante de alguém incompetente. Na situação acadêmica, por exemplo, um professor competente pode ser percebido como tão ameaçador, pela suposta superioridade intelectual, quanto o mestre incompetente, de quem se espera uma afirmação autoritária compensatória. Essas formas de comparação odiosa também podem ser aplicadas às relações com os colegas, sejam elas estritamente acadêmicas ou no convívio social. Porém, quando se trata de interação com os pares estudantes, há uma evidente diferença na relação de poder.

Outra possibilidade na vivência das interações sociais, que apenas é funcional no convívio se for exercida com muita sutileza, é se adotar um comportamento cooperativo, mas com cinismo, isto é, mantendo-se uma descrença não declarada diante do valor social da cooperação. O efeito negativo de se apresentar como um colaborador cínico é que essa atitude seja identificada pelo grupo como uma forma de solidariedade fingida. Isso também é uma fonte de desconfiança social, porque revela a predominância de interesses pessoais maliciosamente ocultos para os parceiros relativamente altruístas. Logo, a confiança no outro, desde que seja sincera, participante e experimentada, é a melhor base social para a cooperação autêntica.

Como consequência da ansiedade e da incerteza em permanecer na formação universitária, há o cenário de alguma forma de resistência ou desinteresse pela convivência com os pares. Seria esse o estereótipo do estudante solitário que evita o contato com o outro, mesmo nos momentos de dificuldade, configurando a situação do isolamento acadêmico. Esse isolamento também configura a personalidade do eu que

não coopera, nas palavras de Sennett “um campo intermediário entre a psique e a sociedade” (SENNETT, 2015b, p. 219), com esse caráter pessoal dificultando muito as possibilidades de apoio social para um percurso bem-sucedido. Outros traços entre a personalidade e o caráter do eu que não cooperam, seriam a ansiedade na vida social, a solidão e o narcisismo. Em sala de aula ou fora dela, identificaríamos frequentemente nesse tipo de estudante, para quem a agitada vida universitária os leva “a se mostrarem distantes e impassíveis por fora, apesar de fervilhando de estímulos por dentro”. (SENNETT, 2015b, p. 221)

Do relato de uma estudante, a partir da sua vivência no cotidiano acadêmico da sala de aula, quando comenta sobre o “sumiço” de uma colega, que seria precedido de uma condição típica do eu que não coopera:

Ela não gostava de fazer trabalhos em grupo e isso afetou o rendimento dela e isso fazia com que os outros alunos não tentassem se aproximar. Quando alguém tentava, ela afastava. E esse semestre ela, simplesmente, sumiu. (MEDEIROS, 2018, p. 74)

Na continuidade desse gradual isolamento acadêmico haveria, como consequência lógica, a definição do eu que se retira, associando essa maneira de desligamento e indiferença social à aparição de sinais premonitórios de abandono pessoal do convívio acadêmico e de desfiliação institucional. Essa seria a maneira de preparar uma evasão (a saída definitiva), desde uma autoavaliação social e emocional em relação ao meio ambiente universitário. Um exemplo desse percurso de retirada é o relato de um estudante evadido, explicando como essa transição aconteceu na sua vida:

Eu não tinha grupo de estudos, teve um momento que eu não sabia mais em que período eu estava, sentia que estava deslocado dentro da UFRN, não tinha muito grupo de amizades, então isto também dificultou um pouco. (FONSECA, 2020, p. 77)

Assim, entre a colaboração forte, a colaboração fraca, a comparação odiosa, a solidariedade fingida, do eu que não colabora e até o limite do eu que se retira, dá o fluxo das experiências do estudante, com as quais se buscaria a *sobrevivência acadêmica*. A configuração dessa condição que conjuga as dimensões pessoais e coletivas do estudante no contexto do Ensino Superior é um fruto conceitual a partir da investigação sobre as vivências significativas dos estudantes, sendo assim, é muito mais uma compreensão fenomenológica da educação do que uma dimensão pedagógica estruturada e prevista pelas ações institucionais.

A ideia de que a sobrevivência acadêmica também está associada à socialização, podendo ser relacionada à imagem de um relativo darwinismo social, com a continuidade seletiva do mais adaptado às adversidades do meio ambiente universitário, pode parecer demasiado excludente diante da visão democrática atribuída às instituições do Ensino Superior público. Deve-se considerar, entretanto, que a própria concepção contemporânea de democracia, seja na sua matriz liberal ou socialista, legitima a desigualdade de resultados mesmo com distintas referências sociais para a igualdade de oportunidades. Ou seja, a seletividade baseada nas capacidades dos indivíduos, conceito muito distinto daquele de privilégio imanente de grupos ou classes sociais, estaria nos fundamentos mesmo da democracia moderna. Até mesmo o significado liberal e antiaristocrático da meritocracia representaria o reconhecimento do mérito pelo desempenho, mas aberto à concorrência igualitária, e não o benefício prévio e desigual do mérito pela origem social. Aliás, esse tipo de racionalidade democrática permanece como defesa ideológica das classes médias do estilo norte-americano do *self-made man* e das elites burocráticas, técnicas e científicas da administração pública e das grandes empresas.

Com essa reflexão, poderíamos ver a evasão no Ensino Superior como marca frustrante e paradoxal do abandono de um percurso escolar bem sucedido, pelo menos até ali. Pois, o sonho se desfez justamente quando se chegou ao Eldorado universitário, a etapa educacional que

representaria a realização do objetivo maior da escolaridade iniciada ainda na infância. É pensando nessa época da infância que, nos eventuais resgates em nossas memórias escolares, lembramo-nos da inevitável pergunta com a qual os adultos, especialmente pais e professores, desafiavam-nos: o que você quer ser quando crescer? Na maioria das vezes, as respostas que dávamos a essa pergunta se referia a alguma profissão que incluía, explicitamente, a posse de um diploma universitário. Sabemos que boa parte das realizações no mundo dos adultos estão na concretização dos sonhos de infância, ainda mais reforçados ou latentes na adolescência, servindo assim como bases pessoais de perspectivas e inspiração de projetos para o resto de nossas vidas. Ao contrário, muitas frustrações na vida adulta são explicadas pela interrupção, voluntária ou não, de caminhos escolares promissores.

Em outro sentido, mesmo antes do ingresso no Ensino Superior há outros campos de investigação associados às formas de privilégio que favorecem o acesso à educação universitária, como é o caso dos fatores prévios e de origem, envolvendo as condições socioeconômicas e escolares dos estudantes, como a melhor preparação nos estabelecimentos de Ensino Médio e as características de favorecimento do capital social e cultural das famílias. Entretanto, mesmo com a discussão crítica bastante fundamentada sobre as condições desiguais de acesso, em claro detrimento dos filhos das classes populares, considera-se equivocadamente que, superada a grande barreira de ingresso, abre-se um caminho sem dificuldades para a conquista do diploma universitário, incluindo a ascensão social compensatória.

Todavia, na experiência cotidiana das suas vidas acadêmicas, os estudantes descobrem que a passagem da condição de novatos para veteranos será extremamente custosa e desafiadora, antes que eles atinjam o *status* privilegiado de concluintes. Até chegarem à finalização, a visão de um caminho perigoso e incerto é algo muito mais coerente do que a enganosa noção de uma permanência linear e sem sobressaltos no desenvolvimento dos estudos e da formação profissional, desde o ingresso até a conclusão dos cursos superiores.

A EXPERIÊNCIA DA SOCIALIZAÇÃO DE BAIXO PARA CIMA E DA SOCIALIZAÇÃO DE CIMA PARA BAIXO

Como é bem conhecido na carreira dos professores nas instituições públicas federais de Ensino Superior, à tradicional tríade acadêmica de ensino-pesquisa-extensão se junta os quase inevitáveis períodos em cargos administrativos. Essa outra carreira acadêmica vai desde coordenações de curso até cargos superiores na administração universitária, o que para muitos são tempos frustrantes de exaustivas tarefas compartilhadas, ou são assumidos como tempos ambiciosos de dedicação exclusiva aos objetivos da gestão. Encaro esses períodos como situações passageiras de exercício da cidadania acadêmica, guiado mais pelo sentimento de dever, outra maneira de nomear a sensação de sacrifício pessoal, do que pelo gosto político de transitar na alternância entre governado e governante.

Contudo, aqueles cargos que envolvem uma relação direta com os estudantes, ou de mediação entre os professores e os estudantes, podem nos trazer ricos aprendizados sobre desafios desconhecidos na vida comum dos universitários. E isso é especialmente verdadeiro para quem, como eu, interessa-se pelas dimensões sociológicas da educação, com uma imensa curiosidade pelos meandros das experiências cotidianas dos estudantes, muitas delas subestimadas, incompreendidas ou até invisíveis aos olhos dos professores e da administração universitária. Da minha última experiência como chefe de Departamento, afortunadamente restrita a dois anos, tempo razoável antes de se tornar um fardo pesado demais, guardo duas situações que marcaram a minha sensibilidade às condições de vida dos estudantes.

Em um desses casos, tratava-se de uma estudante de pedagogia, com bom desempenho em semestres anteriores, mas que à época se encontrava muito próxima do abandono, já tendo percorrido mais da metade do curso. Seu quadro psicológico de desistência e de retirada

parecia bem avançado. As inúmeras faltas nos componentes curriculares e o consequente baixo desempenho já comprometiam o seu semestre letivo. Era uma jovem viúva, tendo seu marido morrido em um trágico acidente de trânsito no ano anterior, abalrado por um ônibus quando voltava de bicicleta do trabalho. Mãe de dois filhos pequenos, de origem popular e desempregada, apesar do choque psicológico e das dificuldades econômicas, tentou se manter no curso para não perder a perspectiva de um diploma superior, o que lhe daria a possibilidade de um melhor emprego. Todavia, o desgaste psíquico e o peso dos obstáculos materiais e acadêmicos acabaram por deixar nela uma sensação de derrota escolar e impotência cognitiva.

Foi esse o relato trazido por um pequeno grupo de colegas mais próximos da deprimida estudante, que também eram seus parceiros de encontros e de estudos de longa data. Por causa dos laços de amizade, surgida pelo convívio acadêmico, deram-se o apelido de “grupo da rosinha”, representando o pequeno círculo que formavam. Nesse momento, a solidariedade estudantil moveu o grupo a agir, porque a própria estudante achava que não tinha mais esperança de salvação, tendo comentado com amigos até mesmo planos de suicídio. E se não fosse a iniciativa do restante do grupo em procurar a ajuda da chefia do Departamento, a administração e os professores não teriam conhecimento do grau extremo de dificuldades da estudante.

Provavelmente devido ao preconceito e estereótipo relacionado ao estado de depressão, mesmo com os sinais de estresse emocional e isolamento, com muitas e frequentes ausências, os problemas pessoais da estudante passaram despercebidos para a maioria dos professores e dos colegas do curso. Tentando evitar o constrangimento de uma exposição contraproducente, adotamos uma abordagem discreta, mas atenciosa. Após a exposição do caso para a chefia, as medidas tomadas, como conversar com os professores para serem benevolentes com atividades de recuperação e o encaminhamento aos serviços de assistência social da universidade permitiram que a estudante finalizasse o semestre com aprovação na maioria das atividades e, dessa forma, desse continuidade ao curso.

Outra situação, levada ao conhecimento da chefia pela via hierárquica da direção do Centro de Educação, foi a de outra estudante que sofria de uma séria e incurável doença degenerativa, esclerose lateral amiotrófica (ELA), que progressivamente incapacitava a jovem de permanecer no curso de pedagogia. No primeiro ano, ela, ainda que com muito esforço, tinha sido assídua nas atividades acadêmicas, contando com o auxílio de muletas canadenses e o apoio de colegas da turma, criando-se assim um notável clima de integração social. Contudo, no ano seguinte, a sua situação se agravou muito, levando-a praticamente à imobilidade. Em consequência disso, a sua frequência às aulas diminuiu drasticamente, refletindo-se, logicamente, em um desempenho insuficiente nas atividades. Os colegas da turma e os professores já sabiam da condição dramática da estudante, estabelecendo rapidamente, como efeito dessa ampla visibilidade social, uma compreensão colaborativa por parte da comunidade acadêmica. Além de tudo, ela provinha de uma família com poucos recursos econômicos.

Mas os seus colegas não contavam apenas com o apoio institucional, tendo eles próprios colocado em prática uma rede própria de assistência acadêmica informal à estudante. Inclusive, o cuidado com a acessibilidade, a apresentação de atestados médicos e as justificativas para apresentação de trabalhos caseiros já vinham sendo mantidas pela turma. Juntamente com essa admirável mobilização cooperativa, outras instâncias da universidade, como a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade, conhecida por seu abrangente e muito eficaz programa de ações para a permanência e terminalidade, estiveram sempre envolvidas, criando-se nesse processo um grupo de trabalho dedicado especialmente ao acompanhamento do caso. Sem esse extenso leque de apoio social e acadêmico, o percurso universitário dessa estudante estaria fadado ao fracasso e ao inevitável abandono.

O que chamou a atenção, em ambas as situações, é que a sensibilização e a mobilização de medidas para ajudar colegas em sérias dificuldades se relacionavam com um de movimento advindo de uma

solidariedade provocada pela experiência cotidiana da socialização estudantil. No caso da primeira estudante, o circuito social partiu de um pequeno grupo e se estendeu, discretamente, para poucos professores, estabelecendo-se apenas os contatos necessários para preservar a sua permanência produtiva no curso. Todavia, sem a decisiva atuação dos colegas do seu círculo íntimo a situação teria caminhado, provavelmente, para um final infeliz. Já no caso da segunda estudante diagnosticada com ELA, desde o início, havia o investimento dos serviços acadêmico e técnico da universidade, criados e orientados para esse tipo de acompanhamento. É claro que a participação dos colegas contribui muito para que a estudante, mesmo com sérias limitações motoras, perseverasse nos estudos, com o caloroso incentivo e as mensagens de esperança que recebeu. O espírito solidário da comunidade de estudantes desempenhou com mérito o seu papel de inclusão social. Mas esse empenho dos colegas também foi reforçado com as ações diretas de apoio pedagógico e material que dispunham as instâncias institucionais para a permanência da estudante.

Em uma situação, a forma de socialização acadêmica, mesmo restrita a um pequeno grupo de colegas, representou a diferença entre a evasão com invisibilidade social e a permanência com resultados acadêmicos e afetivos positivos. Nesse caso, a informalidade das relações entre professores e estudantes, assim como a flexibilidade de procedimentos curriculares, adaptados às condições particulares, permitiram soluções criativas e negociadas na base, entre os meios de socialização e as regras da administração, tratado como um problema no nível micro. Em outra situação, o atendimento da estudante com necessidades educacionais especiais pela administração universitária, como ação inscrita em um plano de educação inclusiva, prescindia da participação dos colegas de turma e dos amigos estudantes. Ainda que a socialização estudantil tenha, na prática, exercido seu papel integrador e se veja nisso um exemplo de compaixão social e cidadania universitária, a permanência desses estudantes depende, formalmente, de um cur-

rículo diferenciado aprovado pela administração do Ensino Superior. Como parte da política da instituição, esse era um problema de nível macro, que comprometia a imagem pública da universidade, diante da comunidade interna, das diretrizes ministeriais e da própria legitimidade social de um estabelecimento público de Ensino Superior.

Porém, havia uma semelhança no problema humano na situação daquelas estudantes, mesmo com características pessoais distintas: ambas se encontravam na trilha do fracasso escolar, se nada fosse feito. Contudo, as soluções empreendidas tiveram por referência duas lógicas distintas: a socialização acadêmica de baixo para cima, com seu modo informal e flexível de alcance local; e a socialização institucional de cima para baixo, com seu procedimento formal e abrangente de alcance global. Essas lógicas não são estruturalmente opostas entre si, podendo, ao contrário, serem complementares para um bom funcionamento das instituições educacionais, mas elas têm uma diferença crucial na efetividade das mudanças esperadas para uma vida cotidiana mais satisfatória. Os fenômenos relacionados à socialização acadêmica local podem passar despercebidos ou serem mal interpretados pela administração, tomados como condutas “fora da norma” ou excepcionais, perdendo-se o potencial aprendido dessa experiência para processos de decisão mais realistas e eficazes. Enquanto as ações da socialização institucional global, diante da complexidade e dos critérios técnicos das ações, podem evitar a participação de eventuais grupos cooperativos na base social, com o risco de se desmobilizar o engajamento organizacional dos atores da comunidade escolar, como estudantes, professores e servidores administrativos.

A identificação, pelos colegas e amigos, dos sinais da morte acadêmica de uma estudante próxima, com profundos efeitos sobre todos os aspectos de suas respectivas vidas, seria também um prognóstico da retirada de um parceiro de convivência cotidiana. Logo, essa saída do convívio é ressentida dolorosamente como a perda de um estimado consociado no mundo circundante (na definição da fenomenologia so-

cial de Alfred Schutz), para quem o mundo acadêmico global não fez o suficiente para mantê-lo. Para a administração, esse desligamento do vínculo universitário é assimilado como uma defecção não desejada, mas é atribuída à decisão do próprio estudante, classificando-se essa situação nas formas regimentais de abandono do curso, com a denominação podendo variar como estudante desistente, desligado ou evadido. Mas esses diferentes rótulos contábeis, como se esperaria da lógica quantitativa das estatísticas, ocultam os detalhes e a complexidade da vida cotidiana dos estudantes, dentro e fora da universidade.

De fato, as dimensões pessoais e coletivas da existência dos estudantes só podem ser compreendidas no contexto do convívio comum. Em uma imagem ecológica, esse seria o nicho social dos estudantes, o campo da vivência compartilhada e dos modos de se desenvolverem as relações sociais necessárias para a sobrevivência, no interior do meio ambiente mais amplo da universidade. Considerar-se o meio ambiente do Ensino Superior como um ecossistema social complexo, onde o nicho dos estudantes coexiste com outros diferentes nichos (dos professores, dos pesquisadores, dos administradores), seria mais importante do que ver os estudantes como meros ocupantes de um habitat acadêmico específico, o espaço físico e institucional dos cursos. Dessa coexistência de nichos, resultam estratégias de sobrevivência diversificadas, diante dos sentidos e significados próprios atribuídos pelos diferentes seres sociais que configuram o ecossistema acadêmico universitário. Por isso, a permanência ou a evasão de estudantes é percebida de formas bem distintas pelos colegas estudantes e pelos professores, mesmo aqueles mais próximos. Para os estudantes que compartilham do mesmo nicho, a ameaça de saída de um dos seus consociados pode ser ressentida como perda dolorosa e enfraquecimento social, enquanto para os professores e a administração é uma defecção vista com relativa indiferença, porque não tem repercussão nas relações sociais do seu nicho específico.

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM FENÔMENO COM VÁRIOS SIGNIFICADOS

Nos seminários conjuntos com estudantes e pesquisadores já discutimos muito sobre o uso do termo evasão, que considero o mais representativo no sentido sociológico do fenômeno, com posições razoáveis favoráveis e contrárias a essa noção. Alguns sugeriram o termo abandono, ao invés de evasão, justificando que essa definição seria mais coerente com a atitude de desistência e de conformismo dos próprios estudantes. Argumentei, em resposta, que evasão poderia ter um significado ativo e inconformista, mesmo que seja também sinônimo de fuga, mas que requer a mobilização do sujeito para desenvolver um fluxo de escolhas, ações e consequências, até resultar no seu desengajamento do percurso universitário. Ou seja, o processo de evasão implica um intenso ativismo do estudante, que mesmo com um propósito negativo tem um sentido estratégico de mobilização social e mental, exigindo muito mais do que uma simples decisão, de aparência burocrática, sem desdobramentos psicológicos e práticos até a efetivação de desligamento do seu vínculo acadêmico.

No regulamento da Universidade onde trabalho, em relação ao fenômeno da saída física e administrativa dos estudantes dos seus respectivos programas de estudos, não há o uso do termo evasão, mas sim o de abandono. Em outro sentido, na lógica contábil das matrículas no sistema da universidade o tratamento adotado, para o que se caracteriza como evasão, é o de cancelamento de programa. Já o retorno de estudante desligado por reprovação, abandono ou outras razões, é denominado de reativação do cadastro. Essa é a consequência simbólica e prática de se tratar os estudantes como números, seres abstratos de um planeta burocrático, o da universidade de resultados e estatísticas, não a universidade de atores reflexivos para a transformação social e o florescimento de pessoas.

Diferentemente dessa noção contábil, o termo abandono traz um significado moral e psicológico de desistência definitiva e de resignação duradoura, caracterizando uma falha de caráter e um comportamento

depressivo e autodestrutivo. Na mente dos estudantes, como se pode deprender dos relatos expostos, a evasão raramente tem essa conotação de abandono, sendo assumida mais como uma saída provisória, um recuo necessário e justificável, do que como derrota final. Via de regra, os estudantes desejam retornar, no mesmo curso ou em outros, quando melhores condições se apresentarem. E isso não significa que, nas suas avaliações, os estudantes, evadidos ou em riscos de sê-lo, não sejam realistas sobre os limites do próprio desempenho. Porém, identificam também os fatores fora do seu controle acadêmico e pessoal, como as exigências exorbitantes de professores, as dificuldades extremas de alguns conteúdos, os problemas familiares e de saúde, os custos de manutenção além das suas condições materiais, etc. Reconhecem que alguns desses fatores são difíceis de serem superados, enquanto outros são vistos como barreiras momentâneas. Na mente de muitos daqueles que deixaram o Ensino Superior, por decisão própria ou tendo sido forçados pelas circunstâncias, a condição provisória de retirada não é sentida como desistência, parecendo-se mais com uma condição ambivalente de estudantes universitários “em hibernação”.

Seria muito ingênuo e irrealista imaginar que, nas atuais instituições de Ensino Superior, o espírito dos estudantes e o próprio ideal da academia, não seja corroído pela estreiteza formativa dos currículos, das imposições burocráticas da administração, assim como pelo conhecido narcisismo e autoritarismo dos professores e gestores. Criadas para desenvolver o melhor do conhecimento científico e tecnológico, moldando o caráter de excelência da cidadania dos universitários, hoje as instituições de Ensino Superior estão no topo da lucratividade do mercado educacional. O aumento das capacidades tecnológicas na indústria e a revolução nas comunicações e nos transportes para o comércio mundial, tornaram frenéticas a competição de marcas e a renovação constante de produto de consumo, diante dos riscos de obsolescência e da extinção econômica. E essa lógica empresarial de resultados de curto prazo, de transformações tecnológicas e de angustiante concorrência corporativa, também induziu a condutas antiéticas e perversas no

mundo acadêmico. Com a pressão pela rapidez de resultados e com a precariedade dos empregos, aumentaram os casos de plágio das produções intelectuais, privilegiam-se os financiamentos para pesquisas industriais aplicadas, diminuem-se os recursos para as formações artísticas e de humanidades, investem-se em campanhas publicitárias de produtos educacionais sem qualidade certificada. Com essa expansão mercadológica complacente com a baixa qualidade educacional, incluindo o financiamento público de instituições de Ensino Superior medíocres, paralelamente ao desemprego estrutural das economias contemporâneas, ampliou-se igualmente a sensação de inutilidade, pessoal e social dos diplomas e formações profissionais (SENNETT, 2015a).

Nesse cenário, infelizmente muito difundido no ambiente educacional brasileiro, em consonância como a imagem da educação como mercadoria da economia globalizada, é compreensível que o Ensino Superior seja visto como um espaço onde, devido à hipervalorização da meritocracia competitiva, deixou-se de dar destaque ao papel da educação para uma cidadania democrática e para a importância social de uma ciência crítica e criativa. No clima de ansiedade acadêmica e incerteza no futuro profissional que decorre desse cenário, muitos jovens se sentem frustrados e preferem fugir, se já estiverem dentro, ou se manterem distantes, se ainda não ingressaram. Mesmo assim, muitos ainda continuam sendo empurrados pelas pressões familiares e sociais para buscarem diplomas, ainda que eles pouco contribuam para aliviar a angústia causada pelo medo do desemprego futuro. Mas esse é o quadro desalentador no mundo do trabalho contemporâneo, com o desemprego estrutural, a acelerada automação das indústrias e serviços, com a consequente precariedade dos empregos nas economias flexíveis das sociedades que vivem tempos líquidos, de medos e incertezas que desfazem antigas utopias. (BAUMAN, 2007) Mas há um efeito perverso para aqueles que não trabalham nem estudam, ou para quem, mesmo com diplomas universitários, sobrevive com subempregos e na incerteza de ocupações precárias: o consolo de que, pelo menos, deixaram de ser prisioneiros oprimidos pelas organizações escolares que esmagam

projetos e talentos, seja como carreiras vazias de significado nas empresas ou percursos acadêmicos medíocres, desinteressante e inúteis, em variadas combinações.

Também há o significado da educação superior como prisões douradas, como espaços de preparação ilusória para profissões com baixa expectativa de ocupação, como é o caso de políticas populistas de ampliação do acesso ao Ensino Superior, destinadas sobretudo aos estudantes de classes populares, porém guiadas, de fato, pela manipulação eleitoral das legítimas demandas de democratização aos diplomas universitários. No caso brasileiro das últimas duas décadas, esse acesso ao Ensino Superior foi apoiado por vultosos subsídios públicos aos investimentos privados no mercado da educação superior, amplamente dominado por formações de baixa qualidade e curta duração, ao lado da relativa manutenção do prestígio e excelência acadêmica dos estabelecimentos públicos. (FERREIRA, 2019) A superficialidade das formações, a precariedade das perspectivas profissionais e a manipulação política da educação convivem danosamente para disseminar, ao menos no horizonte de informação e do conhecimento de senso comum, o sentido de inutilidade cultural e mesmo de irracionalidade econômica de projetos de capacitação de longo prazo.

Nesse contexto social, cultural e educacional, o perfil esperado dos indivíduos, cidadãos e estudantes é orientado pela adaptação rápida às mudanças na economia e no mundo do trabalho, aceitando incontrolável e rápida obsolescência de qualquer qualificação e a consequente instabilidade e potencial desconfiança de estudos de longa duração. Nessa ótica, um tipo de espírito de evasão, o da fuga para um futuro desconhecido com mudanças inevitáveis, não apenas é supervalorizado, mas também é fortemente estimulado. O frenesi social, pelas mudanças esperadas, mas desconhecidas, vivido como ansiedade coletiva estressante, converteu-se na expectativa que move o crescente consumo de objetos e os sonhos compartilhados por todas as classes sociais. A mudança pela mudança, sem discussão política sobre o significado social de mudanças com potencial de melhoria das condições

de vida, tornou-se a evasão da sociedade de si mesma. Atualmente, o autoengano com a positividade criativa das mudanças, por tornarem desnecessários e contraproducentes os esforços críticos, apresenta-se hoje como a confortável tendência ao abandono de refletir e agir sobre as suas contradições, seus conflitos e sobre as potencialidades positivas do exercício da liberdade e das realizações humanas em todos os campos, tecnológicos, educacionais, ambientais, democráticos, econômicos, etc.

Todavia, no polo oposto, o termo evasão também tem um inevitável significado libertário. Desde a intenção até a sua concretização evolutiva, a evasão pode ser encontrada na própria condição de surgimento da espécie humana, na sua capacidade criativa de fugir dos limites do seu lugar de origem e descobrir novos territórios para a expansão da vida. O ser humano sempre se mobilizou com o fascínio pela aventura da evasão, sendo essa a motivação para as viagens mais perigosas, com a possibilidade de fugir de si mesmo, como indivíduos e grupos insatisfeitos ou perseguidos, abrindo-se a novas experiências, pessoais, coletivas e libertadoras. Talvez seja exatamente por esse sentimento de descoberta e libertação que os evadidos, os fugitivos, quase sempre retornam às origens de onde foram arrancados, reconhecidos como sobreviventes heroicos. Porém, muitas vezes, os fugitivos também voltam aos lugares das suas fugas, geralmente atribuindo-lhes significados positivos muito distintos daqueles que justificaram suas escapadas de supostos locais de tormento e frustração, como é o caso de lares pobres de infância e rincões do interior pouco promissores. Até mesmo lugares de detestáveis e desumanas prisões, quando são convertidos posteriormente em educativos museus de memória e alerta dos horrores da barbárie, transformam-se em rotas de peregrinação de ex-prisioneiros.

É lógico que muitas visões históricas e biográficas retrospectivas nos permitem afirmar que existem contextos e experiências de onde as fugas se justificariam plenamente. Mas de todos os lugares que fugimos, provavelmente, seja a escola aquele que nos provoque mais arrependimentos e dolorosas lembranças da equivocada escapatória.

Assim, quando posteriormente novas oportunidades se apresentam, o retorno à escola é vivido como caminho de reconciliação, pessoal e social, com os sonhos da educação perdida. E essa retomada do destino interrompido é assumido como uma verdadeira prova de superação, especialmente quando a evasão, no passado, é compreendida como erro de avaliação sobre a importância da escola para a vida, ou como eventual incapacidade de desempenho acadêmico em determinado momento, ou como resultado da falta de condições pessoais, geralmente por razões familiares e econômicas para se sustentar diante das exigências materiais do ambiente escolar.

Contudo, a evasão que significou, igualmente, a ruptura de um processo de socialização escolar, relacionado no Ensino Superior com as aptidões próprias para a sobrevivência acadêmica, repercute também sobre os modos de avaliação e de administração da instituição educacional. Na lógica administrativa dos estabelecimentos de ensino, não importando nesse aspecto que eles sejam públicos ou privados, estabelece-se uma diferença produtiva fundamental entre a eficácia, que é o conjunto de ações para se aperfeiçoar as formas de agir para atingir o resultado previsto, e a eficiência, que é o ideal ou a otimização dos meios e procedimentos para a administração racional sem desperdício de recursos e materiais. (JESUINO, 2016) A evasão, dessa forma, é considerada pela administração universitária quase exclusivamente sob a perspectiva da eficiência, devido aos parâmetros economicistas e gerenciais das políticas educacionais. Todavia, a gestão das instituições de Ensino Superior desconsidera e se fundamenta pouco no sentido da eficácia, definida pelo aperfeiçoamento constante das formas e das estratégias para os melhores resultados de aprendizagem e formação profissional. Sob esse ângulo administrativo, a carreira do estudante na universidade é geralmente vista apenas no seu encaminhamento curricular de formação científica e profissional.

A evasão não é uma atitude impulsiva e irracional do estudante ou, no limite, patológica, como uma espécie de suicídio escolar. A evasão é o resultado de um processo de decisão que, mesmo com elementos

equivocados de avaliação do problema ou motivações inconscientes do sujeito, pode ser vivida como uma fuga planejada ou um recuo estratégico. Um fator representacional que permite uma visão positiva para a evasão universitária é que, diferente do analfabetismo e da educação básica incompleta, a interrupção no Ensino Superior não constitui um estigma social, uma marca de inferioridade intelectual. Nessa ótica, o ex-universitário não é visto como um incapacitado escolar, mas sim como um estudante que mantém uma competência acadêmica para retornar ao Ensino Superior quando melhores condições se lhe apresentarem. Todavia, nessa racionalidade alternativa da retomada do sujeito estudante, o remédio de outra oportunidade dentro dos mesmos padrões escolares pode ser mais um veneno do que uma solução. Afinal, a evasão pode não ter sido uma decisão de morte, mas sim uma decisão de recuperar o controle de sua vida, como estratégia de sobrevivência fora do ambiente formal de estudos.

Passando da dimensão pessoal para a dimensão organizacional, a administração universitária tem grande dificuldade em reconhecer as razões internas, ligadas ao funcionamento do ensino e das estruturas de apoio institucional, que levaram o estudante a se mobilizar para um processo de evasão, ao invés de investir na permanência no seu projeto de educação superior. Na verdade, os próprios mecanismos de avaliação pela instituição, compreendendo em especial a avaliação do desempenho de professores e funcionários, sofrem muitas resistências da comunidade interna de educadores e gestores, como expressão da resiliência do tradicional espírito corporativo dos atores profissionais da universidade. No discurso corrente da comunidade interna, o comentário comum diante do fenômeno da evasão, visto na sua dimensão personalizada e moral, é que essa forma de saída do Ensino Superior corresponde a alguma fraqueza de caráter do próprio estudante, atribuindo a isso a desistência e o abandono dos estudos.

Ao contrário, as críticas relacionadas às insuficiências e disfuncionalidades pedagógicas e formativas internas são minimizadas ou são vistas como independentes dos motivos da evasão. O elenco de pro-

blemas didáticos — os meios de ensino, pedagógicos, os objetivos do ensino e de gestão do ensino — é muito abrangente. Como exemplos temos a insistência em planos curriculares desvinculados dos interesses dos estudantes e do mundo do trabalho, modos tradicionais e autoritários de avaliação utilizados pelos professores, a falta de alternativas de ensino adaptadas às condições de aprendizagem de estudantes trabalhadores, a ausência ou ineficácia de modalidades de acompanhamento educacional e formas de apoio socioeconômico, entre outras situações. Estudos focados na análise das condições de ensino já constataram esse conhecido problema, ainda que se reduza a explicação à dimensão do mundo do ensino que provoca a retenção e a evasão, destacando que a “matriz curricular engessada, metodologia didática obsoleta e instrumentos de avaliação inapropriados dificultam os processos de ensino-aprendizagem e [...] o percurso formativo e aproveitamento dos estudantes nas disciplinas”. (FARIAS FILHO et al., 2018, p. 129)

Contudo, diante dessas situações, a administração oferece formas alternativas para a recuperação e o atendimento a esses estudantes desgarrados do rebanho, como componentes individualizados, aproveitamento e equivalência de atividades. Mas os regimentos também estipulam limites e critérios para o desligamento dos estudantes considerados como irrecuperáveis, por exigirem demasiado esforço e dispensa injustificável de condições curriculares mínimas diante das exigências para um diploma de Ensino Superior. Logo, mesmo de forma fragmentada e episódica, quando não insuficiente para cobrir o déficit educacional desses estudantes em risco de abandono, as instituições de Ensino Superior reconhecem que, antes que a evasão se confirme, são possíveis vários mecanismos para se recuperar o interesse e o desempenho acadêmico. (OLIVEIRA; VANZELA; SALVADOR, 2019)

Em outras palavras, ao invés da atenção sobre o evento *post facto*, provavelmente se poderia identificar os sinais precoces de evasão entre aqueles que, em aparência, comportam-se como estudantes em continuidade normal com sua formação. Assim, os motivos atribuídos à evasão dos estudantes se concentram em questões morais e subjetivas,

enquanto as razões institucionais são relacionadas a situações objetivas e administrativas, marcadas pela impessoalidade, pelos argumentos de defesa corporativa ou por fatores externos além do controle do estabelecimento, como a dependência de verbas do governo central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre algumas das considerações sobre a relação entre permanência, socialização no Ensino Superior e evasão dos estudantes, especialmente no contexto das universidades públicas, poderíamos concluir que um significado excessivamente negativo atribuído ao fenômeno da evasão, desviaria o olhar de uma perspectiva compreensiva sobre o aprendizado organizacional. A partir dessa compreensão, poderíamos: incluir o reconhecimento do mundo social acadêmico dos estudantes, com outras perspectivas sobre as motivações pessoais e sociais dos estudantes, rompendo com abordagens contábeis ou exclusivamente curriculares; criar formas de acompanhamento e diálogo para a construção de quadros institucionais de apoio e de alternativas compartilhadas de atuação no meio ambiente universitário; colocar em prática políticas institucionais mais adaptativas, especialmente aquelas que ampliassem as capacidades das estruturas dos cursos que assimilassem os diferentes percursos de formação dos estudantes.

No final das contas, a vida cotidiana do estudante no meio ambiente do Ensino Superior é complexa e multidimensional. Mais do que um resultado padronizado ao final de um caminho curricular, educacional e cognitivo, o reconhecimento de novas capacidades propiciadas pela formação universitária está associado às bagagens motivacionais próprias de cada estudante. A sensação de que a educação universitária mudou realmente as suas vidas, trazendo novas e mais ricas expectativas de desenvolvimento pessoal e social, está associada às atribuições acadêmicas positivas desenvolvidas pelo convívio acadêmico orientado pelas experiências de interação social, pelas estratégias de estudo e aprendizagem e pelos projetos de formação profissional.

É o conjunto desses aspectos implícitos, ocultos, naturalizados e especialmente orientadores das práticas cotidianas, que compõem e caracterizam a socialização acadêmica. Em resumo, no mundo universitário, paralelamente à formação curricular, acompanhada e certificada pelos mecanismos burocráticos da instituição, há uma intensa e transformadora socialização acadêmica que é obra dos próprios estudantes.

A evasão no Ensino Superior geralmente é relacionada e explicada pelas deficiências dos estudantes, isto é, a falta de capacidades ou o domínio insuficiente para se atingir os níveis de desempenho esperados na educação universitária. Todavia, a evasão é bem menos compreendida e justificada pelas falhas ou inadequações das próprias estruturas educacionais das instituições de Ensino Superior. Em consequência disso, quando se privilegia o déficit da condição dos estudantes, ao invés das situações propiciadas pela própria instituição, há uma transferência do horizonte de mudanças possíveis para fora do âmbito universitário, da organização educacional para a pessoa do estudante, na sua dimensão psicológica e social. Em outro sentido, a permanência dos estudantes no seu percurso de formação, ainda que esteja logicamente dependente do seu contínuo desempenho pessoal, é relacionada às condições objetivas da instituição; mas, ao contrário, a saída do estudante do sistema, nas suas diferentes formas, é quase sempre atribuída às condições do sujeito estudante, desde causas subjetivas, como desinteresse e frustrações, até causas mais concretas, como mudança de emprego ou moradia.

Contudo, como relatam muitos estudantes, o desejo da evasão pode estar sempre latente, pulsando de acordo com as variações de experiências pessoais e coletivas, dos momentos afetivos, na avaliação positiva dos avanços cognitivos, na esteira do sentimento de injustiça e subestimação do desempenho acadêmico, na descoberta de novas perspectivas de estudos e formação, ou na frustração advinda da incerteza de processos de amadurecimento. Assim como a morte, de forma consciente ou não, está sempre no horizonte da nossa existência, na vida acadêmica, a perspectiva da evasão convive cotidianamente com

o exercício da permanência. E os males e as glórias dessa permanência encontram seu calor humano, de realização e frustrações, no convívio com o outro. Nesse sentido, os sinais e os prenúncios da evasão acadêmica, como a indiferença e o isolamento, estão inevitavelmente presentes e subjacentes à formação universitária, como sombras cotidianas da permanência no mundo acadêmico. Entretanto, estabilizando simultaneamente tanto a sua situação social quanto a sua condição emocional, é a socialização integrando o eu do estudante com o seu mundo social circundante, o nicho estudantil, que permite ao estudante reconhecer a sua permanência na comunidade acadêmica como projeto de formação pessoal e profissional.

Talvez, ainda que a ideia da provisoriedade seja a base do discurso contemporâneo da incerteza, um desejo implícito que motiva a experiência da formação universitária seja o da conquista do direito à evasão final, com o diploma como carta de alforria. Com essa imagem, voltamos a ideia da educação contemporânea como resultado pessoal e coletivo da escravidão escolar voluntária. Mas essa vontade escolar reprimida também convive com as tensões ambíguas das formas de suportar, de romper com os seus limites e de, a partir da educação compartilhada com o outro, construir um mundo social menos individualista e mais cooperativo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOYER, R.; CORIDIAN, C.; ERLICH, V. L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 136, p. 97-105, 2001.

FARIAS FILHO, J. R. F. *et al.* Diretrizes institucionais para apoio psicopedagógico ao discente de graduação: a experiência de construção do centro de suporte acadêmico na Universidade Federal Fluminense (UFF). In: OLIVEIRA, L. C.; AMORIM, C. C. (org.) *Gestão do Ensino de Graduação: acesso, permanência e êxito – Práticas estratégicas no*

- acompanhamento da formação discente. 1. ed. Paraíba: Ed. UFPB, 2018. p. 125-136.
- FERREIRA, A. L. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. *Educação em Questão*, Natal, v. 48, n. 34, p. 116-140, jan./abr. 2014.
- FERREIRA, A. L. Higher Education in Brazil: mergers as a reality to private groups in parallel with the stagnation of public universities. *In: CREMONINI, L.; PAIVANDI, S.; JOSHI, K. M. Mergers in Higher Education: practices and policies*. New Delhi: Studera Press, 2019. p. 203-223.
- FERREIRA, M.; MOUTINHO, F. Começam as aulas, [...] caio de paraquedas numa coisa completamente diferente... – aprender a lidar com a estranheza, tornando-se estudante da licenciatura em Ciências da Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 24, p. 67-106, 2007.
- FONSECA, F. L. M. *Evasão no Ensino Superior: a socialização acadêmica interrompida no mundo universitário da UFRN*. Natal: Editora FAMEN, 2020.
- JESUINO, J. C. Introducción. *In: DOMINGOS, M.; ENNAFAA, R.; CHALETA, E. (ed.) La Educación Superior, el estudiantado y la cultura universitaria*. València: Editorial Neopàtria, 2016. p. 15-36.
- MEDEIROS, N. C. *A socialização extraclasse e extrauniversidade como estratégia de sobrevivência acadêmica de estudantes do Ensino Superior na UFRN*. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- OLIVEIRA, L. C.; VANZELA, A. P. F. C.; SALVADOR, L. D. S. (org.) *Enfrentamento à retenção e evasão: Universidade no rumo certo*. Diamantina: UFVJM, 2019.
- PAIVANDI, S. A relação com o aprender na universidade e o meio ambiente de estudos. *Educação em Questão*, Natal, v. 48, n. 34, p. 39-64, jan./abr. 2014.
- PAIVANDI, S. *Apprendre à l'Université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2015.
- PRIEST, K. L.; SAUCIER, D. A.; EISELEIN, G. Exploring students' experiences in first-year learning communities from a situated learning

perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 361-371, 2016.

SCHUTZ, A. *A construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia compreensiva*. Petrópolis: Vozes, 2018.

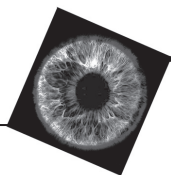
SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2015a.

SENNETT, R. *Juntos*. Rio de Janeiro: Record, 2015b.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

WAGNER, H. R. Introdução. A abordagem fenomenológica da Sociologia. *In: SCHUTZ, A. Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 11-62.

AS PESQUISAS INTERNACIONAIS E O DESAFIO DA TRANSIÇÃO ENTRE SECUNDÁRIO E O SUPERIOR¹



SAEED PAIVANDI

INTRODUÇÃO

A entrada no Ensino Superior pode produzir diferentes rupturas tanto no plano cognitivo, quanto nos planos social e existencial, que podem ajudar a compreender as muitas dificuldades vividas por estudantes debutantes. (CHEMERS; HU; GARCIA, 2001; ENDRIZZI, 2010; MORLAIX; SUCHAUT, 2012; PAIVANDI, 2015; PERRY; HLADKYJ; PEKRUN; PELLETIER, 2001; TRAUTWEIN; BOSSE, 2016) Na experiência de transição entre o Ensino Secundário² e o Superior (TESS), a confrontação do estudante com o mundo universitário é considerada, como uma grande batalha. O estudante calouro deve adaptar suas atitudes e comportamentos, às exigências acadêmicas e

1 Este artigo, originalmente em língua francesa, foi traduzido por Georgina G. dos Santos

2 Nota de tradução. No Brasil, Ensino Médio.

sociais da universidade, sem o que ele não terá acesso ao saber universitário nem sucesso no primeiro ano.

A transição do Ensino Secundário para o Superior (TESS) é uma questão largamente discutida no mundo. Apesar da existência de uma rica tradição de acolhimento aos novos estudantes nos países europeus e na América do Norte, a massificação do Ensino Superior engendrou uma situação crítica marcada por um número importante de dificuldades no início do percurso universitário. Na tradição acadêmica de certos países, as universidades prestam informações aos estudantes recém-chegados sobre as mudanças e os ajustamentos que esperam deles. Upcraft e Gardner (1989) recorrem à história para identificar a origem desse fenômeno no seio da instituição universitária. O termo *freshman*, que designa os novos estudantes, apareceu na linguagem universitária, na Inglaterra, no século XVI e foi adotado pelos americanos ao longo do século XVII. No modelo “Oxibridge”, o tutorado é pedra angular, sem esquecer das estreitas relações informais entre estudantes e professores. Nos Estados Unidos, Harvard adotou, a partir de 1640, a primeira experiência de tutorado para acompanhar os novos estudantes, a iniciativa foi de seu jovem reitor, Henry Dunster, um diplomado de Cambridge. A partir de então, as universidades norte americanas se tornaram mais atentas às modalidades de integração de seus novos estudantes buscando sensibilizá-los e formá-los através de iniciativas sociais e pedagógicas. (UPCRAFT, GARDNER, 1989)

Muitos autores tentam compreender a complexidade das transformações e das novas exigências as quais o estudante é confrontado no decorrer da TESS (*FYE, First Year Experience*). (BROCHU; MOFFET, 2010; CHEMERS; HU; GARCIA, 2001; ENDRIZZI, 2010; MATTHEW et al., 2017; PAIVANDI, 2015) A descoberta dos estudos universitários é, para aqueles que terminaram o Ensino Médio, um tempo de exploração, de esforços e mobilização para desenvolver uma nova identidade e construir uma nova relação com o aprender e novas referências e laços sociais. Trata-se de se adaptar a um novo ambiente pedagógico e social e de viver diversas mudanças relacionadas com a

aprendizagem, a relação com os professores e a organização do tempo. É sublinhado com frequência a transferência de responsabilidade para o jovem e uma autonomia mais importante no plano pedagógico e social com a diminuição do controle externo. (WASYLKIW, 2016) Dito de outra forma, em relação ao Ensino Secundário, em que os professores e a própria escola organizam, orientam e estruturam a aprendizagem, na universidade, essas responsabilidades são atribuídas ao estudante que deve se ocupar de si, dar sentido à sua aprendizagem no quadro de um projeto e decodificar os desafios acadêmicos e profissionais situados em torno das aprendizagens.

AS PESQUISAS SOBRE A TESS

A amplitude dos trabalhos acadêmicos realizados sobre a transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior (TESS) revela o interesse epistemológico e teórico manifesto pelos pesquisadores por esse objeto de estudo. (BROCHU; MOFFET, 2010; DE CLERCQ et al, 2013; ENDRIZZI, 2010; ENDRIZZI; SIBUT, 2015; KYNDT et al., 2017; MATTHEW, et al., 2017; PASCARELLA; TEREZINI, 2005; PAIVANDI, 2015; ROBBINS et al., 2004) Essa abundância pode também ser compreendida por todas as questões, desafios e dificuldades que são vivenciadas pela experiência da TESS. De fato, a entrada na vida estudantil não pode apenas ser percebida a partir das modalidades de integração acadêmica e social disponíveis nas universidades. Vários temas dominam a literatura dos estudos sobre a transição. O eixo mais expressivo se interessa pela experiência da transição, pelas transformações vividas e pelos fatores individuais, acadêmicos, institucionais e sociais suscetíveis de exercer influências sobre essa mudança tão crucial no percurso dos jovens. Encontramos também o foco sobre os resultados obtidos pelos estudantes em termos de seu desempenho acadêmico e sobre a amplitude dos fenômenos de abandono ou de reorientação. Outro eixo se interessa pelos efeitos e pela avaliação crítica dos

dispositivos colocados à disposição pelas instituições para acompanhar os estudantes iniciantes.

As pesquisas realizadas sobre estudantes debutantes tendem, com frequência, a se interessar por apenas uma só dimensão da experiência de transição. São as metanálises sobre a TESS que permitem colocar em perspectiva a dimensão plural dessa transição e inúmeras pesquisas realizadas em contextos universitários muito diferentes. Entretanto alguns trabalhos conseguiram desenvolver uma visão ampla e pluri-dimensional sobre a experiência da TESS, inscrevendo-as no quadro mais amplo do percurso de vida. Por exemplo, a pesquisa longitudinal “Transição” realizada no Canadá (DORAY et al., 2009) trabalhou com uma amostra de trinta mil jovens nascidos em 1984 e com idade de 21 anos em 2006.

O momento crítico do percurso de um jovem

Sob o plano teórico, vários conceitos e paradigmas são mobilizados para analisar a experiência da TESS. A passagem de um ordenamento educativo a outro constitui um momento crucial de mudança (GALE; PARKER, 2014) e implica uma socialização e uma aculturação aos enquadramentos e práticas do novo ambiente. As pesquisas tendem a evidenciar o caráter, ao mesmo tempo, transitório e transformador desse período que coloca o estudante diante de um conjunto de desafios acadêmicos, indenitários, pessoais e sociais. (BROCHU; MOFFET, 2010) Considerar a TESS como “nadar em águas desconhecidas” significa que esse momento particular de um percurso de aprendizagem está longe de ser uma progressão linear, sendo capaz de engendrar profundas transformações.

Conseguir acessar o Ensino Superior implica adaptação e aculturação. Trata-se de uma iniciação que se reporta à noção de passagem (entrada em algo novo), um percurso, ao mesmo tempo, fora e em direção a qualquer coisa. A entrada na universidade é um momento crítico, decerto nem o primeiro e nem o último, compreendendo a existência humana como feita de entradas sucessivas e de passagens que bali-

zam o caminho da vida. É a aprendizagem do entrismo³ que designa o movimento permanente pelo qual o homem se esforça para entrar na vida (LAPASSADE, 1997), desenvolvendo a capacidade de mudar e de aceitar a mudança. As teorias antropológicas se interessam pelo fenômeno da passagem através dos rituais que facilitam “um segundo nascimento”, a conquista de um novo status e instrumento de uma afiliação. (ARDOINO, 1971, p. 79) O rito significa que a instituição acolhe e inicia os debutantes em seu novo status de estudante, marcando assim a integração e a sucessão de gerações de estudantes no seio de uma instituição universitária. As funções de passagem e de inserção são momentos de socialização.

As abordagens para apreender a experiência transitória

No conjunto, as diferentes revisões de literatura sobre a TESS tentaram repertoriar as diversas abordagens sobre transição. (GALE; PARKER, 2014; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005; ZITTOUN, 2008) Gale e Parker (2014) identificaram três abordagens na maneira de compreender a experiência da transição. A primeira abordagem considera a transição como um percurso de iniciação e se interessa pela maneira como a instituição acompanha os calouros para que eles efetuem a TESS e se adaptem aos novos códigos e regras; a segunda abordagem apreende a transição como um percurso de desenvolvimento; a terceira concebe a transição como um ato de devir, propondo uma leitura crítica do conceito de transição que não abarca a fluidez das aprendizagens de um percurso de vida. (QUINN, 2010) Essa terceira abordagem insiste na complexidade da vida e na interdependência dos problemas públicos (sociedade, instituições) e dos problemas privados para os indivíduos, compreendendo a transição em uma perspectiva mais ampla do percurso de vida e da mobilidade profissional e social. (SMITH, 2009)

3 Nota de tradução: a palavra utilizada pelo autor, referenciando Lapassade (1997), é “*entrisme*”, um neologismo na língua francesa. Optamos pela utilização de “entrismo”, na versão para o português.

Os modelos teóricos explicativos

Vários eixos teóricos foram desenvolvidos para descrever o período transitório entre o secundário e o superior: o ofício de estudante e a afiliação (COULON, 1997), a perseverança e a retenção no modelo de integração acadêmica e social (TINTO, 1987), o modelo de engajamento e de implicação do estudante (ASTIN, 1993), a transição como momento de ruptura no percurso da vida (ZITTOUN, 2008, 2009), a transição com um percurso de iniciação (GALE; PARKER, 2014; HUTCHISON, 2005), o modelo de transição fundado sobre o desenvolvimento de uma identidade de aprendiz (LEARNER IDENTITY; BRIGGS et al., 2012), os modelos focados na temporalidade estudantil. (BLOOMER; HODKINSON, 2000)

O modelo Astin (ASTIN, 1993) chamado modelo de entrada-ambiente-saída (*the Input-Environment-Output Model, I-E-O*), compreende os três componentes da transição e o conceito de engajamento e defende que os estudantes mais implicados são aqueles mais suscetíveis de experimentar uma experiência universitária positiva. Para Tinto (1987), a perseverança ou o abandono precoce são resultado de uma série de interações entre o estudante e o ambiente humano de sua instituição. Esse modelo se interessa pelos laços complexos entre os estudantes e o ambiente de estudo e considera a integração dos estudantes no ambiente acadêmico e social como fator determinante do processo de perseverança. Os estudantes debutantes tendem a desenvolver competências acadêmicas, metodológicas e sociais capazes de reajustar suas representações e hábitos iniciais. As aprendizagens realizadas no decorrer dos primeiros meses exercem uma influência crucial sobre a perseverança e a percepção que eles têm de seus estudos. A teoria do percurso de vida (HUTCHISON, 2005) religa o termo transição à transformação gradativa do seu estatuto.

Os modelos que dão ênfase a uma visão desenvolvimental e à transformação identitária do indivíduo se interessam pela mobilização dos estudantes debutantes em uma nova situação. Essa dinâmica conduz a viver uma transformação que contribui para fazer evoluir sua

identidade herdada através de um processo de remanejamentos identitários e um processo de redefinição e reposicionamento de si no espaço social e simbólico (ZITTOUN, 2008; ZITTOUN; PERRET-CLERMONT, 2001) e de mudanças no seu papel e estatuto. A transição impõe a aprendizagem de novos conhecimentos e competências, a construção de sentidos e de uma significação pessoal da situação, inscrita em uma nova narrativa de si. (ZITTOUN, 2009) Os autores chamam a atenção para a importância dos dispositivos que acompanham as pessoas em transição para encontrar uma forma de mediação (dispositivos e espaços sociais) em direção a um “depois” que facilite as aprendizagens e as transformações.

A metanálise de Creedé e Niehoster (2012) apresenta um esquema sintético dos aspectos relacionados ao ajustamento transitório visto como um fator multidimensional. Frequentemente se faz referências à taxonomia de Baker e Siryk (1984), que propõem um modelo de análise composto por quatro dimensões: acadêmica, social, psicológica-emocional e institucional. Trata-se de um processo que começa quando os estudantes imaginam e aspiram entrar na universidade, o que contribui para identificar as expectativas e competências requeridas. O processo de identificação (como aprendiz) se produz no início do percurso universitário quando os estudantes buscam se adaptar ao ambiente, desenvolver confiança e autonomia e ter sucesso em seus estudos (BRIGGS et al., 2012). Essa perspectiva se interessa portanto pela dimensão do desenvolvimento durante a experiência do primeiro ano (BRIGGS; CLARK; HALL, 2012; GALE; PARKER, 2014; GALE; PARKER, 2014; TEREZINI et al., 1994), e pelos processos de adaptação à universidade. (CHEMERS; HU; GARCIA, 2001; CREDÉ; NIEHORS-TER, 2012; LAROSE et al, 1996 ; WASYLKIW, 2016)

O estudante e seu ambiente de estudos

Um debate muito presente na literatura acadêmica nos remete aos laços entre a mobilização do estudante e seu ambiente de estudo. Evoca-se a existência de uma relação recursiva e entrelaçada entre a maneira

como os estudantes se envolvem nas atividades e práticas relacionadas à sua aprendizagem, o sentido dado a essas atividades, a percepção da situação vivida e a qualidade da aprendizagem obtida. (NICHOLSON, 1990; PAIVANDI, 2015) As percepções desenvolvidas pelos estudantes são consideradas como um vetor importante de integração social e acadêmica. Cada estudante aborda o ambiente de seus estudos com sua biografia, sua experiência e suas crenças mobilizadas no quadro de um contexto institucional. Na experiência concreta, a maneira como os estudantes percebem e julgam seu ambiente de estudos (organização, conteúdo, laços sociais) se torna um dado essencial de sua mobilização. Dito de outra forma, a eficácia e a pertinência do contexto de aprendizagem devem ser percebidas como tais pelo próprio estudante. A percepção do estudante constitui a mediação entre o contexto e o engajamento relativo aos estudos. Como inúmeras pesquisas demonstram, as iniciativas e os dispositivos colocados à disposição pela instituição para melhorar a integração, a aprendizagem ou desempenho acadêmico (BIGGS; 1987; BROCHU; MOFFET, 2010; LIZZIO et al., 2002; MATTHEW, 2017) não funcionam de uma maneira mecânica. É através da percepção e da experiência do estudante que podemos melhor compreender sua utilidade e pertinência. Essa conclusão é importante para o processo pedagógico e para os dispositivos de acompanhamento, pois os desafios, a pertinência e a filosofia desses dispositivos devem ser compreendidos pelos parceiros pedagógicos e partilhados entre eles.

A TRANSIÇÃO ENTRE O SECUNDÁRIO E O SUPERIOR COMO PERCURSO

A pesquisa pioneira de Spady em 1970 sobre a ligação entre integração estudantil e o desempenho acadêmico examina os efeitos combinados dos atributos do estudante de um lado e, de outro, das influências e expectativas do contexto universitário. O autor chama atenção para o papel do contexto acadêmico e social da universidade, que constituem estruturas importantes em que se desenvolve o processo de abandono

dos estudos. Procurando melhor compreender as razões do abandono precoce dos estudantes, Tinto (1987) orienta também seus trabalhos, nos Estados Unidos, para a análise do impacto do ambiente de estudo. Para o autor, a ausência de laços significativos com esse ambiente e o isolamento do estudante contribuem para acelerar o processo de desengajamento. O modelo Entrada-Ambiente-Saída (A-E-O), de Astin (1970), resume bem essa teoria fundada sob o impacto do ambiente de estudo, no engajamento e envolvimento do estudante no seio de sua instituição de ensino. Inspirados pelo trabalho de Tinto, Chapman e Pascarella (1983) e Berger e Milem (1999) investigaram a integração acadêmica e o sentimento de pertencimento.

Os diferentes tipos de integração ao ambiente de estudos

A partir dos trabalhos de Tinto, dois tipos de integração são trabalhadas pelas pesquisas: uma integração acadêmica que permita compreender e praticar os códigos do trabalho universitário e desenvolver uma maneira apropriada de aprender, e uma integração social que consiste em se tornar membro da instituição e desenvolver laços sociais com outros estudantes e o mundo acadêmico. (Berthaud, 2017; De Clercq, 2017) Darryl Townsend (2006) afirma que o nível de participação dos estudantes nas atividades acadêmicas afeta sua integração aos sistemas acadêmicos e sociais de suas instituições. Esses dois tipos de integração se destinam a remediar as rupturas vividas pelos estudantes quando da sua transição.

A integração acadêmica

A integração acadêmica é largamente trabalhada por inúmeros pesquisadores internacionais (DE CLERCQ, 2017; GRAZA; BOWDEL, 2014; KUH et al., 2008) e franceses (ANNOOT, 2012, 2014; BEAUPÈRE ET BOUDESSEUL, 2009; COULON, 1997; ENDRIZZI, 2010; ENDRIZZI; SIBUT, 2015; ERLICH, 1998; FELOUZIS, 2001; MILLET, 2003; PAIVANDI, 2015; SIROTA, 2003) e se refere à aprendizagem de métodos e códigos de trabalho universitário para

responder às exigências acadêmicas. Os fatores acadêmicos influenciaram fortemente o desejo de inúmeros estudantes calouros de se concentrarem na aprendizagem mais do que em qualquer outra atividade do ambiente acadêmico. (HIGTON, 2014) Os pré-requisitos e o conhecimento do conteúdo dos programas, a capacidade de reflexão crítica, as competências metodológicas ligadas à aprendizagem participam ativamente para acelerar a integração acadêmica. Inúmeras pesquisas confirmam a relação entre a integração e a perseverança dos estudantes. A integração dos estudantes com o corpo docente e a percepção que eles têm sobre a opinião dos professores são considerados fatores importantes na decisão do estudante de prosseguir ou deixar sua carreira estudantil. Para Sauv e e demais autores (2005) a integra o acadêmica se traduz por uma aprendizagem apropriada do estudante, seu desempenho acadêmico, seu nível de desenvolvimento intelectual e a percep o que ele tem de estar vivendo uma experiência positiva no plano de seu desenvolvimento intelectual.

A integra o social

A integra o social   definida pelos autores como a implica o do estudante em atividades extracurriculares, pela presença de rela oes positivas com os outros. A ruptura social não se reduz apenas   vida interna na institui o e   rede de amigos do Ensino Médio, a vida do estudante fora do departamento (campus, residência estudantil, espaço urbano) faz parte dessa mudança ambiental. Uma integra o positivamente vivida no ambiente social parece influenciar favoravelmente na perseverança e no desempenho acadêmico. (WASLKIW, 2016) Na pesquisa de Higton (2014) sobre os negros americanos na universidade, a dimensão social   colocada em destaque. Os estudantes entrevistados concordam ao afirmar que o ambiente de aprendizagem está relacionado, em grande parte, com o ambiente social. As intera oes entre pares constituem um fator importante no desenvolvimento de conceitos de si associados   aprendizagem e ao sucesso. (DWECK, 2000) A integra o   capaz de favorecer a perseverança dos estudantes

diminuindo o risco de desengajamento precoce. Yeakey e Henderson (2000) e Bataille e Brown (2006) igualmente reafirmaram o argumento de Astin segundo o qual os estudantes mais implicados no plano acadêmico são também os mais satisfeitos com diferentes aspectos da vida universitária. A ausência de integração provoca uma errância, uma perda de identidade pessoal. (SCANLON et al., 2005) Os estudantes podem se sentir “estranhos” no seio da instituição como “um peixe fora d’água” (TRANTER, 2003) e arriscam abandonar seus estudos. O desenvolvimento de uma identidade estudantil positiva é, portanto, fator essencial na permanência e no sucesso como estudante.

Os momentos da transição

A transição do secundário ao superior não constitui apenas como um tempo único e linear. Entre os trabalhos sobre a TESS, uma tendência se interessa pelos percursos de iniciação, concebidos como uma progressão através de certo número de fases. A decomposição temporal do processo permite apreender melhor o papel dos diferentes fatores, pessoais e institucionais, e as interações entre o estudante debutante e seu ambiente de estudo. Por exemplo, para Burnett e Larmar, a TESS é composta de seis fases: pré-transição (ou pensar a universidade), transição (ou preparação para universidade), semana de orientação, programa de integração para os novos estudantes, ponto a meio caminho do primeiro ano e balanço da experiência de fim de estudos. (BURNETT; LARMAR, 2007) A integração à universidade é percebida como um fenômeno situado em um contexto temporal específico marcado pela sequência de vários momentos-chave e um processo que coloca em jogo os fatores e os desafios ao longo do tempo. Segundo De Clercq (2017) o modelo de ciclos de transição é um dos poucos a fornecer uma compreensão processual, levando em conta a ancoragem temporal da TESS.

No trabalho de Coulon (1997), a TESS é considerada como um momento que deslança um processo, de afiliação, no qual o principal desafio é a transformação progressiva do secundarista em estudante

universitário. O autor distingue três tempos na aprendizagem do ofício de estudante. O tempo de estranhamento é um período de iniciação em que o estudante entra em um universo desconhecido. A segunda fase ou tempo da aprendizagem, que implica familiarização progressiva com os métodos e a linguagem universitária, permite ao estudante decodificar e se apropriar de regras implícitas. Por fim, o tempo de afiliação, que é marcado pela aquisição de relativo domínio da interpretação e uso de regras, pela construção de uma carreira e, para alguns, por uma verdadeira afiliação intelectual que pode conduzi-los a penetrar no sentido do que lhes é ensinado.

Algumas pesquisas tentam repertoriar os períodos críticos do primeiro ano. Garza e Bowden (2014) acreditam que um dos momentos mais crítico para o estudante de primeiro ano são as primeiras seis semanas. Sauvé e demais autores (2006), no contexto canadense, também se questionaram sobre o momento no qual um estudante tem maior risco de abandonar seus estudos universitários.

O desempenho universitário: uma questão espinhosa

A massificação do Ensino Superior é uma democratização mitigada na medida em que o acesso ao Ensino Superior não conduz sistematicamente ao acesso, ao saber e ao sucesso. A massificação do Ensino Superior rima, de fato, com a ampliação brutal das taxas de abandono e de fracasso em alguns países. É assim que, depois de quatro décadas, o desempenho estudantil no primeiro ano se transformou em uma questão onipresente no debate público sobre Ensino Superior. Para as universidades, os resultados obtidos pelos estudantes se tornaram sinônimo de relatórios de rentabilidade do ensino que praticam. Segundo Braxton, Milem e Sullivan (2000), nos Estados Unidos da América, em média, 29% de seus estudantes deixam a universidade antes de terminar os estudos de primeiro ciclo. Essa situação é comparável àquelas de inúmeros países ocidentais. Upcraft e demais autores (2005) se referem aos dados do American College Testing Program para enfatizar que a taxa de abandono no primeiro ano se estabilizou em torno de 33%. En-

fatizando as dificuldades dos estudantes inscritos no primeiro ano nas universidades canadenses, Finnie e Qiu (2008) estimam que as taxas de abandono nas universidades quebequenses, no período entre 1994-2000, oscilaram entre 10% e 27% após um ano de frequência (depois de cinco anos ou mais, entre 14% e 40%). Na Inglaterra, um estudante a cada seis não termina o primeiro ano de estudos universitários. (BENNETT, 2003) Na Austrália, Horstmanshof e Zimitat (2004) constataram que 25% dos estudantes entrevistados pensavam em abandonar seus estudos durante o primeiro semestre. Parece que a taxa nacional de fracasso não parou de aumentar nesse país desde os anos de 1980. (CUSEO, 2005) Todos os sistemas não seletivos europeus, a exemplo da França e Bélgica, conhecem taxas de fracasso e abandono elevadas, ultrapassando às vezes 50% dos inscritos no primeiro ano. Os autores chamam a atenção para a continuidade dessa situação depois de duas ou três décadas. (BEAUPERE; BOUDESSEUL; MACAIRE, 2009; DE CLERCQ, 2017; GURY, 2007; NEUVILLE; FRENAY; NOËL; WERTZ, 2013; ROMAINVILLE, 2000)

Perseverança × Abandono

Os debates críticos sobre o desempenho acadêmico e a possibilidade de medi-lo de maneira rigorosa se multiplicam. Na América do Norte e em alguns países europeus como a Bélgica, a dicotomia perseverança ou retenção versus desengajamento foi utilizada para falar de desempenho. A perseverança está relacionada com a vontade de continuar os estudos acadêmicos qualquer que seja o ritmo temporal escolhido. A noção de retenção se refere à sobrevivência em um percurso após a inscrição no Ensino Superior e à finalização dos estudos. Tentando comparar as taxas de retenção na Europa, o relatório de Eurydice (EUROPEAN COMMISSION, 2014) chama a atenção para a variação da definição dessa noção conforme o país. Por exemplo, em alguns países, uma taxa de conclusão pode se referir ao percentual de estudantes que finalizaram um determinado curso, mesmo que vários anos depois, enquanto em outros países, somente os estudantes inscri-

tos no último ano do programa são considerados. Para King (2005), a perseverança se define pelo caminho contínuo de um estudante em um percurso superior conduzindo à conclusão dos estudos e à diplomação. Sauv e e demais autores (2005) mostram que os autores tendem a apresentar o conceito de perseverança por diferentes denominações: perseverança, persistência, retenção, manutenção de efetivos. Segundo Bem-Yoseph, Ryan e Benjamim (1999), a perseverança se traduz pela manutenção dos estudantes. Referindo-se à noção de retenção, Graza e Bowdel (2014) a associam à capacidade de uma instituição conservar um estudante inscrito, no entanto, a noção de persistência se refere à capacidade do estudante a continuar inscrito. Consequentemente a retenção reflete a visão institucional. (RHOADS et al., 2005)

A qualidade da aprendizagem

Outra tendência importante nas pesquisas sobre desempenho dos estudantes se interessa pela qualidade da aprendizagem e mobiliza conceitos como o da abordagem ou a concepção de aprendizagem. Aprender bem na universidade implica uma ruptura com a cultura escolar. Como dizem No l e Parmentier (1998), passar do estatuto de aluno para o de estudante   modificar a maneira de aprender. A aprendizagem universitária se define, portanto, inicialmente em relaça o às finalidades dessa instituiça o: a formaça o intelectual e crítica do homem, o programa de estudos centrados em uma disciplina ou um campo de estudos, a preparaça o para exercer um ofício e a mobilizaça o efetiva dos saberes adquiridos. Uma das transformações importantes esperadas quando da passagem para a universidade   a aculturaça o ao mundo universitário (ROMAINVILLE, 2004) e a adaptaça o a uma abordagem do saber no quadro de uma disciplina marcada por um conjunto de discursos, valores e autores. Aprender na universidade deve, igualmente, realizar-se no quadro de um projeto a longo termo de cada estudante, implicando um engajamento motivado e personalizado.

As pesquisas internacionais sobre qualidade da aprendizagem universitária se multiplicaram a partir dos trabalhos suecos e britânicos

sobre esta temática. A ideia é fazer uma distinção entre os resultados e os processos de aprendizagem e examinar como um aprendiz vive e organiza suas tarefas ligadas à aprendizagem a partir de uma atividade acadêmica, o que ele aprende e o sentido que dá a essa aprendizagem. (BIGGS, 1987; MARTON; DALL'ALBA; BEATY, 1993; PAIVANDI, 2015; SÄLJÖ, 1979) Eles trabalharam sobre a concepção de aprendizagem distinguindo uma visão quantitativa ou instrumental de aprendizagem de uma visão qualitativa que implica um processo ativo de pesquisa de sentido, conduzindo a uma espécie de experiência transformadora. Trata-se de uma abordagem de superfície considerando os estudantes que aprendem de maneira fragmentada e reproduzindo as informações adquiridas em sua forma original. Os autores propõem uma abordagem em profundidade que, engajando-se em um diálogo ativo com o conteúdo, tenderia a desenvolver uma expertise, a capacidade de aconselhar os outros para aprender bem (MARTON SÄLJÖ, 1984). Entwistle e Ramsden (1983), assim como Biggs (1987), retomaram elementos de pesquisas anteriores para identificar uma terceira abordagem (estratégica) fundada nas motivações extrínsecas destinadas a obter sucesso nos estudos e nos exames. Ela se refere aos estudantes que tinham tendência a organizar de maneira eficiente seus estudos, apreciar a eficácia de suas práticas de estudo, a se mostrar atentos aos critérios de avaliação e a desenvolver uma atitude conformista.

As competências metodológicas e transversais

A experiência da transição é, ao mesmo tempo, um momento exigente e formador para os estudantes iniciantes. Integrar seu novo ambiente de estudos implica o desenvolvimento de um conjunto de competências, tema recorrente em diversas pesquisas acadêmicas. Essas competências são, frequentemente, transversais ou não cognitivas. Nós as consideramos como ferramentas intelectuais, sociais e metodológicas para se integrar ao Ensino Superior e terminar com sucesso o primeiro ano. Os debutantes na universidade devem, portanto, adaptar-se a modalidades de ensino que, às vezes, os surpreendem e desestabili-

zam. Levados a conduzir, eles mesmos, seu trabalho pessoal, adquirem, ou não, um certo número de competências como a capacidade de gerir a autonomia e a compreensão da natureza do trabalho a ser efetuado que lhes permitirá responder, ao menos em parte, às exigências dos estudos universitários. (COULON, 1997) Mah e Ifenthaker (2017) Gökmenoğlu (2017) e Warner e Picard (2013) salientam a importância das competências de base na integração e no desempenho acadêmico. O modelo proposto compreende cinco competências acadêmicas e genéricas para ter sucesso em seu percurso: gestão do tempo, competências de aprendizagem, autorregulação (*self-monitoring*), uso apropriado de ferramentas digitais e competência em pesquisa. (MAH; IFENTHALER, 2017)

Desenvolver uma nova autonomia

As competências de aprendizagem colocadas em destaque, com maior frequência, na pesquisa se referem às estratégias de aprendizagem, à capacidade de selecionar, organizar, elaborar e memorizar informações e à capacidade de relacionar novas informações a antigos conhecimentos. (BYRNE; FLOOD, 2005; ENDRIZZI, 2010; HEALY, 2009; JANSEN, VAN DER MEER, 2012; WEINERT, 2001) As competências mais citadas dizem respeito às estratégias de autorregulação, autoavaliação, gestão do tempo e às estratégias para organizar de forma eficaz as tarefas de estudo, à capacidade de definir objetivos a longo prazo, à capacidade de organizar de maneira independente a carga de trabalho e seguir as exigências acadêmicas. (JANSEN; VAN DER MEER, 2012) Segundo Conley (2008), a autorregulação (*self-monitoring*), como, competência-chave, compreende, a capacidade de refletir sobre aquilo que funcionou e aquilo que deverá ser melhorado em uma tarefa acadêmica específica.

As competências em pesquisa

Para alguns autores, as competências em pesquisa (GILMORE; FELDON, 2010; MAH; IFENTHALER, 2018; MEERAH et al.,

2012) permitem organizar melhor as aprendizagens. As competências de pesquisa compreendem a escrita acadêmica, a comunicação, o conhecimento metodológico, a pesquisa de informações e a pesquisa documental. Embora a pesquisa seja exigida, essencialmente, apenas nos níveis de Master⁴ e doutorado, os estudantes debutantes são chamados a desenvolver competências que permitam uma compreensão e um conhecimento sobre fontes e publicações científicas, assim como a capacidade de colher e interpretar dados. A mobilização dessas competências é particularmente importante para as carreiras que exigem trabalhos escritos que respeitem as normas acadêmicas desde o início do percurso universitário. (GOLDFINCH; HUGHES, 2007; WINGATE, 2007)

Como desenvolver, então, as competências transversais?

Segundo Mah e Ifentahber (2018), as competências genéricas são também designadas como competências do século XXI (*soft skills*). Essas competências estão sendo mais consideradas em trabalhos de pesquisa recentes. (LOMBARDI; SEBURN; CONLEY, 2011) A avaliação dos resultados do Ensino Superior (AHELO) realizada pela OCDE sobre a Alemanha (TREMBLAY; LALANCETTE; ROSEVEARE, 2012) e o programa de pesquisa “Modelização e medida de competências no Ensino Superior” (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA et al., 2016) levam em conta essas competências genéricas na avaliação das aprendizagens adquiridas e no desempenho dos estudantes.

O conjunto dos estudos revelam que os professores tendem a considerar mais as competências genéricas como condição prévia para entrar no Ensino Superior, sentindo-se responsáveis por ensinar apenas as competências específicas de sua disciplina. (BARRIE, 2007; MAH,

4 Nota de tradução: o nível “master” corresponde ao segundo ciclo acadêmico e se destina à formação específica em um domínio do conhecimento; no Brasil seria a etapa de formação profissional que, normalmente, não é precedida por um primeiro ciclo generalista. Apenas em instituições brasileiras que adotaram os bacharelados interdisciplinares como formato de curso, essa denominação se aplicaria, mesmo com grande distância da arquitetura curricular da União Européia.

IFENTHALER, 2017) Segundo Kantanis (2000), as pesquisas demonstram que as competências acadêmicas dos estudantes de primeiro ano são consideradas como problemáticas pelos docentes que esperam que eles sejam aprendizes independentes desde o início. O reverso da medalha é que os estudantes se sentem mal preparados para superar o desafio e a transição e têm dificuldade de responder às exigências bem como às expectativas e demandas do corpo acadêmico. (REID, MOORE, 2008; VAN DER MEER et al., 2010; MAH, IFENTHALER, 2017)

A IMPLICAÇÃO DO ESTUDANTE PARA UMA TRANSIÇÃO COMPREENSIVA

A relação com os estudos, que não pode estar separada da relação com o saber, é uma temática presente nos trabalhos de pesquisa sobre a TESS. Na perspectiva estudantil, o sentido e o valor de um saber se articulam com as relações que o estudante pode ter com ele mesmo, com seu desejo, com seu futuro e com seu ambiente. Os estudantes tendem a se orientarem em direção à disciplina cujo objeto e características convém às suas posturas subjetivas. (CHARLOT, 1997; MILLET, 2003; PAIVANDI, 2015) Dubet (1994) e Martuccelli (1995) utilizam o termo “vocação” na sua acepção weberiana, como realização subjetiva de si em uma atividade. A vocação, nessa perspectiva, remete “ao sentimento de realização no trabalho escolar e no acesso ao conhecimento”. (DUBET, MARTUCELLI, 1996, p. 246) A relação com o saber atinge seu ponto culminante na universidade, onde devemos nos apropriar dos objetos do saber, entrar de maneira aprofundada nos sistemas disponíveis, compreender como esses saberes se constroem e se transformam, aceitar a incerteza, o debate e o espírito crítico e aprender a mobilização crítica desses saberes em situações reais.

Os estudantes devem construir seu projeto num contexto caracterizado pela primazia de um sistema, de carreiras e de instituições de Ensino Superior, hierarquizado. Dar sentido aos estudos significa co-

locá-los em relação a seus desejos, necessidades e projetos. Essas motivações estruturantes podem ser pessoais, profissionais, utilitárias ou intelectuais. Os estudantes são interpelados a articular diferentes categorias de interesses para serem capazes de transformá-las em sua realidade na universidade e em uma projeção de si no seu universo profissional futuro. Através de pesquisas entre os estudantes, podemos identificar uma ligação reflexiva entre a interiorização de suas escolhas de carreira como escolha de vida e os programas de ensino orientados para um campo profissional ou intelectual. Poder dar um sentido à sua presença abre a via para o reconhecimento de si nesse novo contexto de estudo.

O engajamento estudantil

O ato de aprender no Ensino Superior se realiza no quadro de um projeto a longo prazo que implica um engajamento motivado e personalizado. O sentido dos estudos, de estar frequentando uma formação de nível superior, é um fator determinante para o engajamento do estudante tanto sob o ponto de vista intelectual como sob o ponto de vista social. (KUH; CRUCE; SHOUP; KINZIE, 2008) A aprendizagem comporta uma dimensão identitária (por que eu aprendo?) que se desenvolve e reatualiza ao longo de um percurso individual.

O engajamento é uma noção mobilizada por um número importante de pesquisas para analisar a experiência estudantil. Na modelização de Perry, o engajamento estudantil (*commitment*) está no centro da atitude acadêmica. O estudante sente a necessidade de uma forma de engajamento pessoal para dar sentido à sua presença na universidade, à sua relação com o mundo e com o saber. Astin (1985) analisa a socialização do estudante através de seu engajamento efetivo e psicológico em relação à universidade e mede a eficácia das políticas pedagógicas e sociais disponibilizadas pelo grau de engajamento de seus estudantes. Para Astin (1993), a implicação, que traduz o engajamento, refere-se à quantidade e à qualidade de energia física e psicológica que um estu-

dante consagra à sua experiência acadêmica. A pedagogia deve considerar a implicação no curso e no campus como um *continuum*.

Os três engajamentos do estudante

O engajamento não se traduz apenas no nível do espírito, ele se traduz também em atos concretos. (Skinner; Pitzer, 2012) No contexto escolar, para Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), o engajamento pode assumir três formas: comportamental, cognitiva e emocional. Pirot e De Ketele (2000) pensam o engajamento estudantil como um processo multidimensional que apresenta quatro tipos de mobilização: afetiva (emoções), cognitivas e metacognitivas (estratégias de autorregulação) e comportamental (esforço). O engajamento comportamental é definido como a energia psíquica investida pelo estudante em práticas de estudo (números de horas de estudo, participação nos cursos etc). O engajamento cognitivo se refere à qualidade da aprendizagem e de esforço intelectual empregado pelo estudante para compreender, aprender e dominar um campo do saber acadêmico. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 60) definiram esse tipo de engajamento como a maneira e a vontade de mobilizar os esforços necessários (cognitivos e metacognitivos) para compreender ideias complexas e dominar as competências acadêmicas requeridas. É o tipo de engajamento cognitivo que distingue uma aprendizagem superficial de uma aprendizagem em profundidade. O engajamento emocional faz parte das temáticas que se interessam pela afetividade e seu papel na aprendizagem e no bem estar do aprendiz. Trata-se de “engajamento do coração” (APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008), a apreciação afetiva do ambiente social e pedagógico e das aprendizagens realizadas. Um engajamento emocional positivo pode contribuir para a integração acadêmica e social. (RICHARDSON, ABRAHAM, BOND, 2012; DE CLERCQ, 2017)

O sentido dos estudos e o engajamento estudantil parecem estar em relação de reciprocidade reflexiva. Dar um sentido aos seus estudos significa ter intenções e objetivos mais ou menos precisos. Trata-se

da convicção do estudante de ter feito uma boa escolha de percurso e da carreira desejada. Essas convicções ou crenças são consideradas como fatores que tendem a influenciar fortemente a perseverança. (DE CLERCQ, 2017; PAIVANDI, 2015; ROBBINS et al., 2004; RICHARDSON et al., 2012) Os pesquisadores que trabalharam com engajamento (SKINNER et al., 2008) pensam que apreciar seus próprios estudos exerce um papel mediador entre o ambiente social e o engajamento dos estudantes.

De onde vem o engajamento estudantil?

Se a influência do engajamento estudantil sobre seu percurso não levanta mais dúvidas entre muitos pesquisadores, a sua origem e permanência são bastante questionadas. Nós nos perguntamos se o engajamento é um ato individual ou uma construção em situação, através dos laços reflexivos entre o estudante e seu ambiente de estudo. Paivandi (2015), em sua pesquisa, defende que nem sempre o sentido preexiste ao ingresso na universidade e que a experiência concreta exerce uma influência direta sobre o engajamento. Uma pesquisa longitudinal realizada na Suíça (BRAHM, JENERT, WAGNER, 2017) chama atenção para os efeitos do período transitório entre o Ensino Médio e o superior sobre a manutenção das motivações intrínsecas dos estudantes saídos da “*grammar school*”.⁵ Os autores sublinham que os estudantes que começam seus estudos superiores são, na maioria das vezes, muito motivados, entretanto, observa-se um declínio progressivo de suas motivações. Mah e Ifenthaler (2017) trabalharam sobre a proximidade que os estudantes do primeiro ano sentem em relação ao mundo acadêmico, permitido-lhes ter uma percepção positiva das competências requeridas e desenvolver um engajamento acadêmico mais forte.

5 Nota de tradução. Um dos tipos de escola de Ensino Médio que existem no Reino Unido e outros países de língua inglesa e representam a vertente seletiva do sistema de educação em contraponto com o sistema abrangente de educação secundária, que é não seletivo.

A ORIGEM SOCIAL E A TRANSIÇÃO

A variável origem social constitui um elemento onipresente e uma preocupação teórica importante. Os dados construídos a partir do acompanhamento de percursos escolares e universitários, da orientação pós-secundária e do desempenho no Ensino Superior mostram, regularmente, uma correlação bastante forte entre a origem social, o tornar-se aprendiz e suas escolhas de orientação. (ERLICH, 1998; FELOUZIS, 2001; MILLET, 2003; BEAUPÈRE, BOUDESSEUL, 2009; DORAY et al., 2009; MICHAUT, 2004; MORLAIX, SUCHAUT, 2012) Essa permanência alimenta os discursos dos pesquisadores que focalizam as análises da condição estudantil na sua origem social. Podemos, sem dúvida, identificar a sombra dos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964) na pesquisa francesa ou em alguns estudos internacionais que se inscrevem na linha da sociologia reprodutivista francesa. Para Bodin e Orange (2013) e Bodin e Millet (2011), o abandono e o fracasso são um fenômeno que tem sua explicação no social. Bodin e Millet consideram fracasso como um fenômeno constante e regular que não tem suas origens nas vicissitudes da vida universitária, nas experiências e/ou na consciência individual dos estudantes. Essa orientação teórica é menos presente nas pesquisas anglo-saxônicas que admitem que o engajamento, a mobilização intelectual do estudante e a presença de dispositivos de suporte seriam capazes de reduzir as desigualdades de partida. De fato, apesar das desigualdades iniciais e contrariando o raciocínio econômico, o trabalho realizado pelo aprendiz no sistema educativo é reconhecido e valorizado mais ou menos por seu justo valor. Em outras palavras, a educação constitui um fator de promoção social mesmo que os jovens não tenham, conforme sua origem social, as mesmas chances de acessar os diferentes ciclos dos estudos superiores.

A primeira geração

Uma das variáveis mais utilizadas na pesquisa anglo-saxônica diz respeito ao pertencimento dos estudantes ao que chamamos primeira geração (*first generation*), quer dizer, aqueles cujos pais não conhece-

ram o Ensino Superior. Os resultados da pesquisa d'Ishitani aux Etats-Unis (2006) mostram que os estudantes de primeira geração foram expostos a riscos de desengajamento mais elevados que seus colegas durante os primeiros anos universitários, além de estarem mais suscetíveis a não terminar seus programas de estudo no tempo correto. Hope (2017 apud Kyndt et al.) chama atenção para o caso dos estudantes *first generation* e suas dificuldades. Ser estudante de primeira geração não se constitui em um fator de perseverança na universidade, o percurso poderá se modificar em função de outras características escolares. (AMELINK, 2005) Para Kuh e demais autores (2008), a maioria das pesquisas sobre estudantes de primeira geração tende a atribuir seu frágil nível de engajamento escolar e social, assim como sua aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual, à característica imutável "pais que não frequentaram a universidade". Pike e Kuh (2005) sugeriram que os frágeis níveis de engajamento resultam apenas indiretamente do fato de serem os primeiros membros da família a frequentar a universidade e sua desvantagem seria em função de aspirações escolares mais frágeis e da vida fora do campus.

As minorias étnicas

Outro eixo de trabalho que está diretamente em relação com a origem social se interessa pelas minorias étnicas e raciais, notadamente no contexto americano. Hinton (2014) pesquisou as minorias desfavorecidas se interessando por suas experiências de transição e a vivência da mudança de estilo de vida, tanto no plano intelectual como no social. O autor defende que a intenção e o projeto desses estudantes estão no centro de seu engajamento e sua integração. O elemento crítico na experiência dos estudantes que pertencem a uma minoria étnica é a integração social e as interações desenvolvidas com outros estudantes. (BURNS, 2006; SUTHERLAND, 1995)

Na experiência canadense, Parent trabalhou também com a transição entre o Ensino Médio e o superior dos jovens nativos da Colúmbia Britânica. Os resultados de sua pesquisa contribuíram para melhor

compreender os mecanismos sociais e intelectuais em jogo no decorrer do processo da TESS e o caráter plural das experiências vividas pelos jovens autóctones. Essa pesquisa ressalta os obstáculos institucionais e contextuais da integração social além das dificuldades cognitivas repertoriadas entre esses estudantes. O autor compara seus resultados com outras pesquisas (ASTIN, 1993; BRAYBOY et al., 2012; LAVERDURE, 2009; MALATEST et al., 2004; PICKRELL, 2008) para mostrar que a transição é frequentemente abordada em termos de acesso, de recrutamento, de retenção e de taxas de diplomação.

AS TRAÇOS PESSOAIS E A EXPERIÊNCIA DE TRANSIÇÃO

As pesquisas que focalizam as variáveis individuais dos estudantes para examinar a TESS tentam examinar o peso dos traços pessoais e a mobilização individual. As teorias sociocognitivas, das quais o trabalho de Bandura (1977, 1997) desenvolvido em torno da motivação, focalizam a influências das crenças de eficiência pessoal dos aprendizes em relação às ações de aprendizagem, tornando-se um polo de mobilização para alguns pesquisadores.

A noção de agentividade

As crenças relativas à eficiência pessoal remetem à confiança que um aprendiz tem na sua capacidade de realizar uma ação visando a um objetivo, a finalização de uma tarefa ou a resolução de um problema. Para Bandura, esse tipo de crença pode ser preditora das atividades de aprendizagem. Segundo Galang e Vanlede (2004), alguns estudantes se sentem capazes diante das tarefas complexas, enquanto outros só se sentem capazes quando as tarefas são fáceis. Para os autores, as crenças na eficiência pessoal se baseiam na noção de agentividade que se refere à crença que um indivíduo tem na sua capacidade de agir sobre os elementos de uma situação. Os traços pessoais podem jogar um papel mediador importante, pois como mostraram Robbins, Oh e Button

(2009), eles são capazes de influenciar na mobilização e no desenvolvimento das competências acadêmicas.

Os efeitos das crenças

Roland, Frenay e Boudrenghien (2015) se interessam pelo papel das crenças que são, segundo eles, pouco estudadas em sua relação com a perseverança. Os autores se referem as várias pesquisas (BANDURA, 1997; AJZEN, FISHBEIN, 2000; EAGLY, CHAIKEN, 1993) para mostrar a importância das crenças que podem ter sua origem nas práticas dos atores sociais. Roland e demais autores (2014) conduziram uma pesquisa qualitativa que tinha por objetivo destacar as crenças ligadas à perseverança entre estudantes universitários de primeiro ano que foram interrogados sobre quatro tipos de crenças: comportamentais, injuntivas, descritivas e de controle. Roland e seus parceiros. (2015) acreditavam que conhecer as crenças poderia contribuir para melhor apreender a experiência da transição. Essas crenças participam do desenvolvimento da intenção, que representa a probabilidade estimada pessoalmente pelo indivíduo dele se engajar em um comportamento. As crenças comportamentais são compostas de três subtemáticas: as crenças ligadas ao prazer de perseverar (aprender coisas interessantes), as crenças relacionadas à utilidade da perseverança (obtenção do diploma) e as crenças ligadas às dimensões mais pessoais dos estudantes (estar orgulhoso de si).

ACOMPANHAR OS NOVOS ESTUDANTES

Na experiência internacional, a abordagem da integração dos novos estudantes continua sendo uma forte tradição. Quando um estudante é aceito em uma universidade, a estrutura deverá levá-lo até o fim de seus estudos. Gueissaz (1997) examina os mecanismos colocados à disposição do acompanhamento como uma ordenação institucional sobre as trajetórias estudantis.

Tais mecanismos mobilizam uma extensa literatura de pesquisa que examina, de maneira crítica, a natureza, a concepção, a função e a pertinência das iniciativas. White e demais autores (1995) estão entre os primeiros pesquisadores a se interessar pelas iniciativas de intervenção de FYE (*first year experience*) para os novos estudantes. Os dispositivos específicos oferecem aos estudantes a possibilidade de interagir socialmente (com os pares e o corpo docente) e os familiarizam com o ambiente universitário, com os conselheiros e outros membros do ambiente acadêmico. Nas universidades norte-americanas, a experiência de primeiro ano (FYE) é objeto de um propósito particular. Segundo Garza e Bowden (2014), para combater as taxas de retenção, vários *colleges*⁶ e universidades criaram programas de transição, tais como grupos de interesse do primeiro ano e programas de experiência do primeiro ano. Esses programas, que propõem facilitar a integração dos estudantes nas comunidades acadêmicas e sociais, permitiriam aos estudantes adquirir as competências e os conhecimentos indispensáveis para ter sucesso na transição. Os suportes digitais de apoio aos estudantes se multiplicam e as iniciativas nesse campo são as mais variadas.

As três gerações de dispositivos

Kift (2009) e Kift, Nelson e Clarke (2010) interessaram-se pela maneira como as universidades procuram melhorar a transição através de um conjunto de iniciativas de integração acadêmica e integração social. Os autores citam três gerações de dispositivos: cocurriculares, curriculares e integrados. Kift e Nelson (2005) analisam a experiência da universidade Queensland University of Technology (Austrália), comprometida com oferecer suporte aos novos estudantes durante o FYE. Sua abordagem destaca os programas voltados ao primeiro ano e adaptados ao período de transição. Trata-se de visibilizar e tornar acessível os serviços de apoio e mobilizar esforços no sentido de criar um

6 Nota de tradução: os *colleges* fazem parte do sistema universitário dos Estados Unidos, de outros países de língua inglesa e de países asiáticos. Oferecem cursos de nível superior, que podem dar acesso a universidades; e têm sobretudo um caráter propedêutico.

sentimento de pertencimento entre os estudantes, através da implicação, do engajamento relacionados às suas experiências na universidade. Ligar esse suporte à sala de aula é particularmente útil para os estudantes que passam pouco tempo no campus, assegurando que todos eles tenham acesso ao apoio disponibilizado. Os autores consideram esses dispositivos como uma pedagogia da transição que tem lugar tanto no currículo formal como através de atividades sociais e coletivas propostas aos novos estudantes.

Outras iniciativas institucionais compreendem geralmente sistemas de alerta rápidos para identificar e apoiar os estudantes em risco (Kuh et al., 2006). Malaspina e Rimm-Kaufman (2015), no contexto italiano, chamam atenção para a notável fragilidade da tradição de acolhimento em seu país, pesquisando sobre um dispositivo digital destinado aos estudantes debutantes em funcionamento na Universidade de Caligari.

Apoiando-se em uma metanálise, Pascarella e Terenzini (2005) e Robbins, Oh, Le e Button (2009) propuseram igualmente um trabalho de recenseamento dos dispositivos institucionais, suas finalidades e seus resultados eventuais sobre a perseverança e a performance. Robbins e demais autores (2009) agruparam os objetivos desses dispositivos em três categorias: as competências acadêmicas que se interessam pela melhoria das competências e conhecimentos considerados como favorecedores do sucesso e da perseverança dos estudantes (competências de estudo, anotações, memorização e, ainda, gestão do tempo) o autocuidado (gestão de si, das emoções e do stress) e a integração dos estudantes. Os resultados da metanálise demonstram que as intervenções mais eficazes para o sucesso dos estudantes e sua perseverança são aqueles baseados nas competências; enquanto os dois outros tipos de intervenção exercem efeitos diretos sobre a perseverança dos estudantes, mas não sobre seu nível de sucesso. (ROBBINS et al., 2009)

OS LAÇOS ENTRE O ENSINO MÉDIO E O SUPERIOR

As relações entre o Ensino Médio e o Ensino Superior e a maneira como os estudantes são preparados para abordar o Ensino Superior tornaram-se objeto de numerosas pesquisas e trabalhos críticos. A ideia consiste em examinar os desafios da TESS a partir dos dois lados da ponte. (ADAMUTI-TRACHE, BLUMAN, TIEDJE, 2013) Uma pesquisa canadense (STONE, 2009), cujo autor examina a ideia de que a preparação anterior dos estudantes ainda no Ensino Médio poderia ter um papel positivo importante, mostra que 75% dos estudantes que acreditaram que o Ensino Médio os havia preparado bem declaram que tiveram que reavaliar suas competências uma vez estando na universidade. As outras pesquisas mostraram igualmente que existe um descompasso importante entre as aspirações dos estudantes antes de sua matrícula e a realidade do seu primeiro ano na universidade. (TRAN-TER, 2003; SMITH, WERTLIEB, 2005) Segundo esses autores, uma parte das dificuldades de adaptação ao Ensino Superior tem sua origem nesse descompasso.

Ao terminar o Ensino Secundário, os jovens têm sua bagagem constituída de saberes, atitudes e hábitos do trabalho desenvolvido ao longo de toda a sua escolaridade. Muitos estudantes matriculados no primeiro ano não sabem o que lhes espera na universidade e, frequentemente, eles não estão bem preparados para responder às exigências acadêmicas. (JANSEN; VAN DER MEER, 2007; MAH, IFENTHALER, 2017; MCCARTHY, KUH, 2006) A sua preparação é igualmente falha no que se refere às competências transversais que os novos estudantes devem possuir antes de começar seus estudos superiores. (BARRIE, 2007; TAYLOR, BEDFORD, 2004;) Os jovens têm uma identidade como secundaristas e um novo processo se desenvolve a partir do momento da inscrição no Ensino Superior. (CHENARD, FRANCOEUR, DORAY, 2007) Esses dois movimentos da transição são orquestrados pelo estudante, mas, igualmente, pelo sistema educativo. (DORAY et al., 2009) Essa relação entre o secundário e o superior é igualmente destacada nos trabalhos de Mah e Ifenthaler (2018) que acreditam que

existe uma falta de conhecimento no secundário das expectativas e exigências do Ensino Superior. Os estudantes do primeiro ano não esperam ter de adquirir tantas competências em matéria de autorregulação e de aprendizagem.

O projeto Bússola, na Suíça, (MAURICE, 2001) fornece, antecipadamente, informações corretas aos secundaristas para que eles tenham todas as chances de escolher melhor seu curso universitário com conhecimento de causa, e depois oferece ajuda e suporte no primeiro ano universitário com o auxílio de estudantes mais avançados. O projeto propõe ações de orientação (jornada de informação, oficinas de orientação) e um estágio na universidade. O estágio na universidade é coordenado por estudantes de 3º e 4º anos.

CONCLUSÃO

A integração dos recém-chegados, especialmente quando se trata da universidade, não é apenas uma tarefa dos estudantes, mas uma responsabilidade compartilhada entre estudantes e as instituições que os acolhe. Os trabalhos de pesquisa sobre a transição entre o Ensino Médio e o superior tendem a sublinhar a importância crucial do acompanhamento dos estudantes debutantes. É a instituição que deve tomar a iniciativa de mobilizar, sensibilizar e formar os calouros para lhes permitir compreender os desafios e mecanismos relacionados à sua própria integração. Para se tornar o principal ator de sua socialização inicial, o estudante deve compreender que a integração ao Ensino Superior subtende o desafio da abertura às mudanças. Pode-se falar de um contrato pedagógico entre o estudante e sua instituição. Um contrato desse tipo implica a existência de um diálogo explícito entre os parceiros pedagógicos. O estudante deve tanto aprender os desafios, as exigências e as expectativas da nova instituição quanto conhecer os meios e dispositivos disponibilizados por ela para o seu acompanhamento. Para isso a instituição é convocada a melhor conhecer seus estudantes, seus projetos, suas necessidades específicas sobre o plano metodológico e

cognitivo. Esse contrato pedagógico existe, de uma maneira explícita ou implícita, nas pequenas estruturas que tendem a privilegiar uma pedagogia de proximidade e de suporte reforçado.

Os trabalhos sobre a TESS mostram, através do mundo, que apesar do peso da herança e dos fatores socioescolares, nem tudo está decidido antecipadamente e o fracasso não é uma fatalidade pedagógica. Aqueles que têm uma bagagem escolar menos importante ou que foram fragilizados pelas incertezas de seu projeto, por sua falta de motivação ou por sua condição pessoal, podem mudar em direção a um percurso de sucesso se a pedagogia e o ambiente de estudo conseguem envolvê-los e motivá-los, oferecendo-lhes, desde o ingresso o uma pedagogia da afiliação, diálogo, um verdadeiro quadro integrador, um ambiente formador e um ritmo personalizado. Trata-se de desenvolver uma cultura institucional que considera a TESS como uma missão de cada estabelecimento e parte integrante do currículo do primeiro ano. O contrato constitui a base de uma pedagogia da afiliação, uma espécie de andaime que permite subir e ultrapassar obstáculos visíveis e invisíveis, pessoais e coletivos. É a questão de passar de um monólogo e uma transição silenciosa e perigosa a um diálogo e uma transição consciente e calma.

REFERÊNCIAS

ADAMUTI-TRACHE, M.; BLUMAN, G.; TIEDJE, T. Student success in first-year university physics and mathematics courses: does the high-school attended make a difference? *International Journal of Science Education*, Abingdon, v. 35, n. 17, p. 2905-2927, 2013.

AJZEN, I., FISHBEIN, M. Attitudes and the attitude-behavior relation: reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, Abingdon, v. 11, n. 1, p. 1-28, 2000.

AMELINK, C. T. *Predicting academic success among first-year, first generation students*. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Liderança Educacional e Estudos Políticos) – Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, 2005.

- ANNOOT, E. *La réussite à l'université: du tutorat au plan licence*. Bruxelles: De Boeck, 2012.
- ANNOOT, E. De l'accompagnement à la pédagogie, universitaire: quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs? *Recherche & Formation*, Lyon, v. 77, p. 17-28, 2014.
- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, Hoboken, v. 45, n. 5, p. 369-386, 2008.
- ARDOINO J. *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: Gauthier-Villars, 1971.
- ASTIN, A. W. *Predicting academic performance in college*. New York: Free Press, 1972.
- ASTIN, A. W. *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- ASTIN, A.W. Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practice in higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- ASTIN, A.W. *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- BAKER, R. W.; SIRYK, B. Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, Washington, DC, v. 31, n. 2, p. 179-189, 1984.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BARRIE, S. C. A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education*, Abingdon, v. 32, n. 4, p. 439-458, 2007.
- BATAILLE, G. M.; BROWN, B. E. *Faculty career paths: multiple routes to academic success and satisfaction*. Westport: Rowman & Littlefield, 2006.
- BEAUPÈRE, N.; BOUDESSEUL, G. (org.). *Sortir sans diplôme de l'université: comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*. Paris: La Documentation Française, 2009.

- BEN-YOSEPH, M.; RYAN, P.; BENJAMIN, E. Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education*, Abingdon, v. 47, n. 1, p. 24-30, 1999.
- BERGER, J. B.; MILEM, J. F. The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, New York, v. 40, n. 6, p. 641-664, 1999.
- BERTHAUD, J. *L'intégration sociale étudiante: relations et effets au sein des parcours de réussite en licence*. 2017. 522 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université de Bourgogne Franche-Comté, Besançon, 2017.
- BIGGS, J. B. *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.
- BLOOMER, M.; HODKINSON P. Learning careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, London, v. 26, n. 5, p. 583-597, 2013.
- BODIN, R.; ORANGE, S. L'université n'est pas en crise: les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues. Bellecombe-en-Bauges: Éd. du Croquant, 2013.
- BODIN, R.; MILLET, M. L'université, un espace de régulation. L'“abandon” dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, Paris, v. 2, n. 3, p. 225-242, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1970.
- BRAHM, T.; JENER, T.; WAGNER, D. The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a swiss business school. *Higher Education*, New York, v. 73, n. 3, p. 459-478, 2017.
- BRAXTON, J. M.; MILEM, J. F.; SULLIVAN, A. S. The influence of active learning on the college student departure process: toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, Abingdon, v. 71, n. 5, p. 569-590, 2000.
- BRAYBOY, B. *et al. Postsecondary education for American Indian and Alaska natives: higher education for nation building and self-determination*. San Francisco: Jossey-Bass; Hoboken: Wiley, 2012.

BRIGGS, A. R. J.; CLARK, J.; HALL, I. Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, Abingdon, v. 18, p. 3-21, 2012.

BROCHU, É.; MOFFET, J.-D. *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation (Gouvernement du Québec), 2010.

BURNETT, L.; LARMAR, S. Improving the first year through an institution-wide approach: the role of first year advisors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, Brisbane, v. 2, n. 1, p. 21-35, 2011.

BURNS, P. *Success in college: from C's in high school to A's in college*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2006.

BYRNE, M.; FLOOD, B. A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, Abingdon, v. 29, n. 2, p. 111-124, 2005.

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

CHEMERS, M. M.; HU, L. T.; GARCIA, B. F. Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 93, n. 1, p. 55-64, 2001.

CHENARD, P.; FRANCOEUR, E.; DORAY, P. *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire: formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Montréal: Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie, 2007.

CONLEY, D. T. Rethinking college readiness. *New Directions for Higher Education*, Hoboken, v. 144, p. 3-13, 2008.

COULON, A. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF, 1997.

COULON, A.; PAIVANDI, S. *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. France: L'Observatoire National de la Vie Étudiante, 2008.

CREDÉ, M.; NIEHORSTER, S. Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: a quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, New York, v. 24, n. 1, p. 133-165, 2012.

CREDÉ, M.; ROCH, S. G.; KIESZCZYNSKA, U. M. Class attendance in college: a meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 80, n. 2, p. 272-295, 2010.

CUSEO, J. “Decided”, “undecided” and “in transition”: implications for academic advisement, career counseling, and student retention. In: FELDMAN, R. S. (dir.). *Improving the first year of college: research and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 27-48.

DE CLERCQ, M. *L'étudiant face à la transition universitaire: approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*. 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Ciências Psicológicas e da Educação) – Université Catholique de Louvain, Louvain, 2017.

DE CLERCQ, M. *et al.* Achievement among 1st year university students: an integrative and contextualized approach. *European Journal of Psychology of Education*, New York, v. 28, n. 3, p. 641-662, 2013.

DE CLERCQ, M. *et al.* De la persévérance à la réussite universitaire: réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, Louvain, v. 98, p. 1-28, 2014.

DE KETELE, J. M. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie Pédagogique*, Québec, v. 66, p. 4-8, 1990.

DORAY, P. *et al.* *Les parcours éducatifs et scolaires: quelques balises conceptuelles*. Montréal: Fondation Canadienne des Bourses d'Etudes du Millénaire, 2009. Disponível em: https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/2009_Note3_finale.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

DUBET, F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 35, n. 4, p. 511-532, 1994.

DUBET, F. ; MARTUCCELLI, D. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

DWECK, C. S. *Self-Theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 2000.

EAGLY, A. H.; CHAIKEN, S. *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

- ENDRIZZI, L. Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier de Veille*, Lyon, n. 59, p. 1-23, 2010.
- ENDRIZZI, L.; SIBUT, F. Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de Veille*, Lyon, n. 106, p. 1-40, 2015.
- ERLICH, V. *Les nouveaux étudiants*. Paris: La Documentation Française, 1998.
- EUROPEAN COMMISSION. Eurydice. *Modernisation of higher education in Europe: access, retention and employability*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.
- FELOUZIS, G. *La condition étudiante*. Paris: PUF, 2001.
- FINNIE, R.; QIU, T. *The patterns of persistence in post-secondary education in Canada: evidence from the YITS-B Dataset*. Toronto: Educational Policy Institute, 2008. A Mesa Project Research Paper.
- FREDRICKS, J. A; BLUMENFELD, P. B.; PARIS, A. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.
- GALAND, B.; VANLEDE, M. Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, Paris, p. 91-116, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3ixe0yZ>. Acesso em: 15 nov. 2015
- GALE, T.; PARKER, S. Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, Abingdon, v. 39, n. 5, p. 734-753, 2014.
- GARZA, E.; BOWDEN, R. The impact of a first year development course on student success in a community college: an empirical investigation. *American Journal of Educational Research*, [s. l.], v. 2, n. 6, p. 402-419, 2014.
- GILMORE, J.; FELDON, D. *Measuring graduate students' teaching and research skills through self-report: descriptive findings and validity evidence*. 2010. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 30-May 4, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509407.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.
- GÖKMENOĞLU, T. More than just another course: service learning as antidote to cultural bias. *Issues in Educational Research*, Australia, v. 27, n. 4, p. 751-769, 2017.

- GOLDFINCH, J.; HUGHES, M. Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, Thousand Oaks, v. 8, n. 3, p. 259-273, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1469787407081881>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- GUEISSAZ, A. Informatisation et dynamique des relations entre administratifs, enseignants et étudiants dans les établissements universitaires. *Sociétés Contemporaines*, Paris, n. 28, p. 33-58, 1997.
- GURY, N. Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur: temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Paris, v. 36, n. 2, p. 137-156, 2007.
- HEALY, J. J. *A case study of students entering an early college high school: changes in academic behavior perceptions*. 2009. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – University of Oregon, Eugene, 2009. Disponível em: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/10457>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- HINTON, L. S. *Factors that affect retention among freshmen students at historically black colleges and universities*. 2014. 96 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculty of Argosy University, Argosy University, Phoenix, 2014.
- HORSTMANSHOF, L.; ZIMITAT, C. *Time for persistence*. Brisbane: Griffith University, 2004.
- HUTCHISON, E. The life course perspective: A promising approach for bridging the micro and macro worlds for social work. *Families in Society*, Thousand Oaks, v. 86, n. 1, p. 143-152, 2005.
- ISHITANI, T. T. Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, Abingdon, v. 77, n. 5, p. 861-885, 2006.
- JANSEN, E. P.; VAN DER MEER, J. Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, New York, v. 39, n. 1, p. 1-16, 2012.
- KANTANIS, T. The role of social transition in students' adjustment to the first-year of university. *Journal of Institutional Research*, Australia, v. 9, n. 1, p. 100-110, 2000.
- KIFT, S. *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education: final report for*

ALTC Senior Fellowship Program. Strawberry Hills: Australian Learning and Teaching Council, 2009.

KIFT, S.; NELSON, K.; CLARKE, J. Transition pedagogy: a third generation approach to FYE: a case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education*, Brisbane, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2010.

KING, C. *Factors related to the persistence of first year college student at four-year colleges and universities: a paradigm shift*. West Virginia: Wheeling Jesuit University, 2005.

KUH, G. D. What we're learning about student engagement from NSSE: benchmarks for effective educational practices. *Change*, Abingdon, v. 35, n. 2, p. 24-32, 2003.

KUH, G. D. The National Survey of Student Engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, Bloomington, n. 141, mar. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Y4sBbL>. Acesso em: 20 nov. 2018.

KUH, G. D.; HU, S. The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, Baltimore, v. 24, n. 3, p. 309-332, 2001.

KUH, G. D. *et al. Student success in college: creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

KUH, G. D *et al.* Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, Abingdon, v. 79, n. 5, p. 540-563, 2008.

KUH G. D *et al. What matters to student success: a review of the literature*. Washington, DC: NPEC, 2006.

KUH, G. D *et al.* Fostering student success in hard times. *Change: The Magazine of Higher Learning*, Abingdon, v. 43, n. 4, p. 3-19, 2011.

KYNDT, E. *et al. Higher education transitions: theory and research*. London: Routledge, 2017.

LAHIRE, B. *Les manières d'étudier*. Paris: La Documentation Française, 1997.

LAPASSADE, G. *L'Entrée dans la vie*. Paris: Anthropos, 1997.

- LAROSE, S. *et al.* Exploration des qualités psychométriques de la version française du student adaptation to college questionnaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Ottawa, v. 19, n. 1, p. 69-94, 1996.
- LAVERDURE, A. *Characteristics of successful first nations college students: a mixed methods study*. 2009. 100 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – North Dakota State University, Fargo, 2008.
- LIZZIO, A.; WILSON, K.; SIMONS, R. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, Abingdon, v. 27, n. 1, p. 27-52, 2002.
- LIZZIO, A.; WILSON, K.; HADAWAY, V. University students' perceptions of a fair learning environment: a social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Abingdon, v. 32, n. 2, p. 195-213, 2007.
- LOMBARDI, A.; SEBURN, M.; CONLEY, D. Development and initial validation of a measure of academic behaviors associated with college and career readiness. *Journal of Career Assessment*, Thousand Oaks, v. 19, n. 4, p. 375-391, 2011.
- MAH, D.-K.; IFENTHALER, D. Academic staff perspectives on first-year students' academic competencies. *Journal of Applied Research in Higher Education*, Bingley, v. 9, n. 4, p. 630-640, 2017.
- MAH, D.-K.; IFENTHALER, D. Students' perceptions toward academic competencies: the case of German first-year students. *Issues in Educational Research*, Australia, v. 28, n. 1, p. 120-137, 2018.
- MALASPINA, D.; RIMM-KAUFMAN, S. E. Early predictors of school performance declines at school transition points. *RMLE Online*, Abingdon, v. 31, n. 9, p. 1-16, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/19404476.2008.11462052>. Acesso em: 27 set. 2018.
- MALATEST, R. A. *et al.* *Aboriginal peoples and post-secondary education: what educators have learned*. Montreal: Canadian Millennium Scholarship Foundation, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/39NQzhc>. Acesso em: 14 set. 2018.
- MARTON, F.; DALL'ALBA, G.; BEATY, E. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, Wuhan, v. 19, p. 277-299, 1993.

- MATTHEW, M. J. *et al.* *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.
- MARTUCCELLI, D. *Décalages*. Paris: PUF, 1995.
- MAURICE, D. Réussir la première année à l'université: la transition secondaire-université: le projet Boussole. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 136, p. 77-86, 2001.
- MCCARTHY, M. M.; KUH, G. D. Are students ready for college? What student engagement data say. *Phi Delta Kappan*, Thousand Oaks, v. 87, n. 9, p. 664-669, 2006.
- MEERAH, T. S. M. *et al.* Developing an instrument to measure research skills. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, v. 60, p. 630-636, 2012.
- MILLET, M. *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2003.
- MORLAIX, S.; SUCHAUT, B. Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 180, p. 77-94, 2012.
- NEUVILLE, S.; FRENAY, M.; BOURGEOIS, E. Task value, self-efficacy and goal orientations: impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, London, v. 47, n. 1-2, p. 95-117, 2007.
- NEUVILLE, S. *et al.* La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur: confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield. *In: NEUVILLE, S. et al. Persévérer et réussir à l'université*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 2013. p. 107-134.
- NEUVILLE, S. *et al.* V. Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: a confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica Belgica*, London, v. 47, n. 1, p. 31-50, 2007.
- NOËL, B.; PARMENTIER, P. De l'élève à l'étudiant. *In: FRENAY, M. et al. L'étudiant-apprenant: grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1998.
- PAIVANDI, S. *Apprendre à l'université*. Bruxelles: De Boeck, 2015.

- PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. How college affects students: a third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2.
- PERRY, R. *et al.* Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC, v. 93, n. 4, p. 776-789, 2001.
- PIKE, G. R.; KUH, G. D. A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, New York, v. 46, n. 2, p. 185-209, 2005.
- PIROT, L.; DE KETELE, J.-M. L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Québec, v. 26, p. 367-394, 2000.
- QUINN, J. Rethinking 'failed transitions' to higher education. In: ECCLESTONE, K.; BIESTA, G.; MHUGHES, M. (ed.). *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge, 2010. p. 118-129.
- REID, M. J.; MOORE III, J. L. College readiness and academic preparation for postsecondary education: oral histories of first-generation urban college students. *Urban Education*, Thousand Oaks, v. 43, n. 2, p. 240-261, 2008.
- RHOADS, R.A.; SAENZ, V.; CARDUCCI, R. Higher education reform as a social movement: the case of affirmative action. *The Review of Higher Education*, Baltimore, v. 28, n. 2, p. 191-220, 2005.
- RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; BOND, R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Washington, DC, v. 138, n. 2, p. 353-387, 2012.
- ROBBINS, S. B.; OH, I.; LE, H.; BUTTON, C. Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, Washington, DC, v. 94, n. 5, p. 1163-1184, 2009.
- ROBBINS, S. B. *et al.* Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, Washington, DC, v. 130, n. 2, p. 261-288, 2004.
- ROLAND, N. *et al.* De la persévérance à la réussite universitaire: réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, Louvain, n. 98, p. 1-26, 2014.

ROLAND, N.; FRENAY, M.; BOUDRENGHIEN, G. Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Québec, v. 41, n. 3. p. 409-429, 2015.

ROMAINVILLE, M. *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan, 2000.

ROMAINVILLE, M. L'apprentissage chez les étudiants. In: ANNOOT, E.; FAVE-BONNET., M.-F. (dir.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 129-142.

SÄLJÖ, R. *Learning in the learner's perspective: I: some common-sense conceptions*. Gothenburg: University of Gothenburg, 1979. Report from the Department of Education, n. 76.

SAUVÉ, L *et al.* Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Québec, v. 32, n. 3, p. 783-805, 2006.

SCANLON, L.; ROWLING, L.; WEBER, Z. You don't have like an identity... you are just lost in a crowd': forming a student identity in the first-year transition to university. *Journal of Youth Studies*, Abingdon, v. 10, n. 2, p. 223-24, 2007.

SIROTA, R. (dir.). Entrer à l'université: le tutorat méthodologique. *Recherche & formation*, Lyon, v. 43. p. 5-16, 2003.

SKINNER, E. A.; PITZER, J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. (ed.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Sciences, 2012. p. 21-44.

SPADY, W. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, New York, n. 1, p. 64-85, 1970.

STONE, D. C. High to low tide: the high school-university transition. *Collected Essays on Learning and Teaching*, Kelowna , v. 3, p. 133-139, 2010.

SUTHERLAND, P. An investigation into Entwistlean adult learning styles in mature students. *Educational Psychology*, Washington, DC, v. 15, n. 3, p. 257-270, 1995.

TAYLOR, J. A.; BEDFORD, T. Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education. *Studies in Higher Education*, Abingdon, v. 29, n. 3, p. 375-394, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070410001682637>. Acesso em: 2 fev. 2018.

TERENZINI, P. *et al.* The transition to college: diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, New York, v. 35, n. 1, p. 57-73, 1994.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

TINTO, V. Moving from theory to action. In: SEIDMAN, A. (ed.). *College student retention*. Westport: Praeger, 2005. p. 317-333.

TINTO, V. Colleges as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, Abingdon, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

TINTO, V. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TINTO, V. Limits of theory and practice in student. *The Journal of Higher Education*, Abingdon, v. 53, n. 6, p. 687-700, 1982.

TINTO, V. Dropout from higher Education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TOWNSEND, R. D. *The influence of student involvement with campus life on the retention of African American students enrolled at public historically black university*. 2006. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) – North Carolina State University, Raleigh, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3iuAyAs>. Acesso em: 30 jul. 2018.

TRANter, D. “Fish out of water”: students from disadvantaged schools and the university experience. 2003. Paper presented at the Social Sciences Conference, July 17-18, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3qCNOG7>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TRAUTWEIN, C.; BOSSE, E. The first year in *higher education*: critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, New York, v. 73, n. 3, p. 1-17, 2016.

TREMBLAY, K.; LALANCETTE, D.; ROSEVEARE, D. *Assessment of higher education learning outcomes: feasibility study report: volume 1: design and implementation*. Paris: OECD, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3920d0v>. Acesso em: 3 mar. 2014.

UPCRAFT, M. L.; GARDNER, N. J. (ed). *The freshman year experience: helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

UPCRAFT, M. L. *et al. Challenging & supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2005.

UPCRAFT, M. L. *et al. Designing successful transitions: a guide for orienting students to college*. Columbia, SC: University of South Carolina, 1993. Monografia n. 13.

VAN DE VELDE, C. *Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: PUF, 2008.

VAN DER MEER, J.; JANSEN, E.; TORENBEEK, M. 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education, Abingdon*, v. 35, n. 7, p. 777-791, 2010.

WASYLKIW, L. Students' perspectives on pathways to university readiness and adjustment. *Journal of Education and Training Studies*, Beaverton, v. 4, n. 3, p. 28-39, 2016.

WEINERT, F. E. Concept of competence: a conceptual clarification. *In: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (ed.). Defining and selecting key competencies*, Seattle: Hofgreffe & Huber Publishers, 2001. p. 45-65.

WHITE, E. *et al. Creating successful transitions through academic advising*. *In: MUPCRAFT, M; KRAMER, G. (org). First-year academic advising: patterns in the present, pathways to the future*. Columbia, SC: University of South Carolina, 1995. Monografia n. 18.

WINGATE, U. A framework for transition: supporting 'learning to learn' in higher education. *High Education Quartely*, Hoboken, v. 61, n. 3, p. 391-405, 2007.

YEAKEY, C.; HENDERSON, R. *Surmounting all odds: education opportunity, and society in the new millennium*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2000.

ZITTOUN, T. Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, New York, v. 23, n. 2, p. 165-181, 2008.

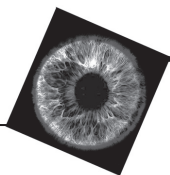
ZITTOUN, T. Dynamics of Life-Course Transitions: a methodological reflection. In: VALSINER, J. et al. (ed.). *Dynamic process methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer, 2009. p. 405-430.

ZITTOUN, T.; PERRET-CLERMONT, A. N. Contributions à une psychologie de la transition. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE LA SSRE, 2001, Aarau. *Anais* [...]. Aarau: SSRE, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3o2CKAn>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et al. Assessment practices in higher education & results of the German research program modeling and measuring competencies in higher education (KoKoHs). *Research & Practice in Assessment*, [s. l.], v. 11, p. 46-54, 2016.

TRANSPONDO O ATLÂNTICO

o programa Abdias do Nascimento e seu impacto em trajetórias estudantis



ANA CRISTINA LEAL RIBEIRO
MARILIA NERI
NELSON ROCHA LIMA

O PARADIGMA DE EXCLUSÃO

A cantora e compositora Bia Ferreira canta pelo Brasil e pelo mundo: “cota não é esmola, experimenta nascer preto na favela para você ver, o que rola com preto e pobre não aparece na TV”. (COTA..., 2018) Partindo dessa poética entoada por uma mulher preta, fazemos uma reflexão sobre o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento¹ e seu impacto nas trajetórias individuais e coletivas dos estudantes que assinam este artigo. Abordamos através de nossas vivências como estudantes beneficiários do programa, as implicações políticas e sociais deste em nossas trajetórias, o avanço e inovação no processo de democratização universitária, com a criação de projetos de

1 A apresentação do programa pode ser acessada em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento>

internacionalização destinados, preferencialmente, a estudantes alvo das políticas de ação afirmativa, com o objetivo de proporcionar inclusão, justiça social e justiça cognitiva.

Historicamente, a universidade brasileira sempre esteve distante das realidades que compõem o tecido social do país. Com seu nascimento tardio, somente no século XX, constrói-se de maneira segregacionista, voltada para atender e reproduzir as elites socioeconômicas. Essa marginalização dos segmentos populares é fruto da presença e herança colonial, que deixou de fora do processo educacional, e não apenas dele, todos aqueles que eram subalternizados pelo colonizador. (VALENÇA, 2015) No âmbito da produção de conhecimento, a universidade institui a ciência moderna como seu saber último e supremo, excluindo, então, todos os tipos de conhecimentos estranhos aos seus critérios de cientificidade. O dito conhecimento científico é então considerado como verdade universal, silenciando saberes e determinando o homem branco cisgênero heterossexual de classe média como padrão de humanidade.

É possível afirmar que a universidade brasileira tem sido um espelho da sociedade estratificada e desigual. A posição socioeconômica e o pertencimento étnico-racial são marcadores de diferenciação sociais determinantes no Brasil ao acesso a condições materiais e simbólicas. Desse modo, o combate à injustiça social, caracterizado pela garantia ao acesso por todos a direitos fundamentais, perpassa o reconhecimento da determinação de categorias sociais como raça, etnia, classe, gênero, sexualidade, dentre outras, na definição de posições sociais ocupadas pelos integrantes dos diferentes grupos. Desde a colonização, a recusa e o silenciamento relativos ao extermínio da população originária, os horrores da escravidão, o abandono dos ex-escravizados pós-abolição, até os extermínios e encarceramento da população negra e as altas taxas de assassinatos da população LGBTQI+ atuais, o Brasil tem sido país recorde em injustiças e impunidade.

Considerando esse cenário pouco animador, destacamos a educação como um dos mecanismos de enfrentamento dessas desigualdades

e um potente agente de transformação social. Freire (2014) afirma que a transformação social só é possível com a participação dos sujeitos que são excluídos dos processos de decisão, portanto, ações e práticas que são construídas em diálogo com as experiências e vivências dos sujeitos se apresentam como caminhos para as próprias demandas cotidianas por uma vida melhor e mais digna.

Mas não é qualquer educação que fará diferença para os segmentos subalternizados. Por exemplo, ao contrário do conhecimento padrão branco, os conhecimentos de pessoas negras podem possuir um duplo espaço de construção: teoria e ação. Dessa forma, Patrícia Hill Collins (2019) vai distinguir o conhecimento “trivial”, compartilhado por mulheres afro-americanas, do conhecimento “especializado”, construído por um grupo de estudiosas e especialistas negras. A autora destaca que esses conhecimentos são interdependentes e que a educação não significa a alienação dessa relação. Com isso, podemos pensar que o conhecimento construído a partir da experiência e do conhecimento compartilhado agrega ao pensamento especializado produzido em meios institucionalizados, formando o saber para além de um padrão de verdade absoluta científica. Essa compreensão dialógica permite que diferentes grupos de pessoas construam conhecimentos que não podem e não devem ser considerados universais, produzindo vozes diferentes no contexto acadêmico ou trivial e fazendo convergir saberes.

A MUDANÇA DE PARADIGMA E O INÍCIO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O papel educador e emancipador dos movimentos sociais é reafirmado por Gomes (2017, p. 16) quando ela assegura que eles “são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais”; e por Gohn (2011, p. 333), como “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes”. Os caracteres educativo e emancipatório são expressos, ainda para as autoras, através das ações e

práticas colaborativas e (co)participativas, em que os sujeitos sociais articulam aprendizagens, linguagens, culturas, diálogos etc. em busca de transformação social. São, portanto, agentes no desvelamento das causas das opressões de toda ordem, contra os sistemas dominantes articulados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo heteropatriarcado.

Dentre alguns marcos históricos de luta, citaremos dois que desempenharam importante papel na pavimentação para criar políticas reparatórias na educação. O primeiro é a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, no dia 20 de novembro de 1995, na capital do país, Brasília. A Marcha culminou na entrega de uma proposta de ação ao então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso: o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. O segundo marco é III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Foi a partir da participação brasileira nessa conferência, ocorrida em 2001, na Cidade de Durban, África do Sul, quando o Brasil se tornou signatário do Programa de Ação, assumindo a responsabilidade de implementar políticas de ações afirmativas para a população racializada. Essas políticas passam a influenciar o desenvolvimento de políticas públicas nos anos seguintes.

Algumas das principais políticas voltadas para democratização do acesso, foram o Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007, contemplando também a ampliação e abrangência do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 1999. (CARMO; CHAGAS; FIGUEIREDO-FILHO, 2014)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, ganharia força a partir de 2004, com a instituição do ProUni e a concessão de bolsas em instituições privadas a partir da nota atingida no exame. A adesão ao ENEM também ocorreu gradativamente em universidades públicas, utilizada como critério total ou parcial para aprovação, em substituição ao vestibular ou atuando em paralelo. Para além de ser

um exame nacional de avaliação para ingresso em diferentes universidades, esse exame se consolidou como uma marca nas novas mudanças educacionais propostas e instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Do mesmo modo, também serviu como um auxílio no processo de sistematização das estruturas curriculares das diferentes etapas e modalidades de ensino. (CARMO; CHAGAS; FIGUEIREDO-FILHO, 2014) Nessa sistematização foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), programa unificado e informatizado que classifica os estudantes que realizaram o ENEM e oferece vagas para o Ensino Superior público. (SANTOS, 2012)

O ENEM também permitiu a seleção para as bolsas do ProUni, criado com o objetivo de oferecer subsídio para estudantes egressos do Ensino Médio público ou particular em instituições de Ensino Superior privadas. Além dessas bolsas, o ProUni possui políticas de ações afirmativas, voltadas para estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. São dois tipos de bolsa: 1. integral, destinada a estudantes que possuem renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio; 2. parcial, correspondendo a 50%, com foco para os estudantes com renda familiar de até três salários mínimos. (CARMO; CHAGAS; FIGUEIREDO-FILHO, 2014)

Em 2007, o Reuni foi criado com o objetivo de promover uma mudança estrutural, pedagógica e de recursos humanos das universidades públicas. Ele foi desenvolvido dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como uma de suas principais metas ampliar o acesso e a permanência de estudantes no Ensino Superior. O projeto permitiu a expansão do Ensino Superior público no Brasil, contribuindo para o aumento de números de vagas nas graduações, na interiorização do Ensino Superior, na ampliação de cursos noturnos e no combate à evasão. (CARMO; CHAGAS; FIGUEIREDO-FILHO, 2014)

Na onda de mudanças no Ensino Superior, destacamos ainda a Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, que dispõe que 50% das vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias de

origem popular. A referida lei acompanha o avanço na política de ações afirmativas que já vinha sendo adotada pelas universidades públicas estaduais, a UERJ no Rio de Janeiro, a UNEB na Bahia e a UEMS no Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2001 e 2002. Nas instituições federais, a Universidade de Brasília (UnB) foi a pioneira, em 2003, ao implementar pela primeira vez a política de cotas em seu vestibular. Dentro desse quantitativo de 50%, as vagas devem ser preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, sendo esse quantitativo calculado a partir da proporção no mínimo igual a esses na população do local em que está instalada a instituição. Se o contingente de 50% do número total de vagas não for alcançado, as remanescentes devem ser preenchidas por estudantes oriundos das escolas públicas. (BRASIL, 2012)

Com o advento da Lei de Cotas, a universidade deixa de ser um espaço de domínio das tradicionais elites e se transforma em um espaço possível de ser acessado por camadas da população que tinham inserção difícil e em menor número. Um marco desse novo momento é a entrada de um grande número de estudantes que são os primeiros em suas famílias a cursar o Ensino Superior. (PRATES; BARBOSA, 2015) No cerne dessas mudanças, dois dos autores deste artigo, Ana Ribeiro e Nelson Lima, trazem em suas trajetórias o simbolismo de serem os primeiros de suas famílias a ingressarem na universidade pública, que começou a abrir suas rígidas portas para um perfil de estudantes, até então postos, em sua maioria, à margem do processo educacional.

Todavia, a ampliação do acesso ao Ensino Superior por meio dessas políticas representava passos ainda exíguos para sua efetiva democratização, que implicaria a exclusão de barreiras econômicas e sociais para propulsão de efeitos factuais de igualdade. Buscando ampliar o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988, não apenas do ponto de vista do acesso, mas da permanência, em 2010, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). É objetivos do PNAES democratizar a condição de permanência no Ensino Superior, a partir da redução dos efeitos das desigualdades sociais

e regionais, reduzindo assim as taxas de retenção e de evasão. Entre algumas ações de assistência estudantil oferecidas pelo programa estão a moradia estudantil, alimentação, transporte e creche. (BRASIL, 2010)

Essas mudanças permitiram que a Universidade vivenciasse novos rumos, oportunidades de mudanças e propostas de acesso e permanência. Por consequência, essa nova conjuntura política começou a alterar o perfil socioeconômico e étnico-racial, assim como a inserção de outras minorias sociais, nos *campi* brasileiros. (ANDIFES, 2018) Além disso, cria condição para o desenvolvimento da justiça cognitiva quando, ao promover uma ecologia dos saberes, o conhecimento científico dialoga de forma horizontal com o conhecimento não científico, sem que haja a desvalorização de nenhum saber, buscando explorar a pluralidade, bem como “promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos”. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 48) Mas essas possibilidades apenas estão sendo esboçadas nas universidades públicas brasileiras.

ABDIAS DO NASCIMENTO E AMPLIAÇÃO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

A internacionalização da educação superior nos últimos anos, por meio da cooperação entre os Estados Nacionais representa a tentativa de formação de indivíduos para atuar em um mundo globalizado. Mas também é correto afirmar que, no Brasil, os Programas de Cooperação Internacional têm desempenhado papel importante na qualificação de pessoas nos programas de pós-graduação e na pesquisa como um instrumento estratégico na consolidação e fortalecimento da relação entre a pós-graduação e a pesquisa no Brasil com outros países. (NETO; SILVA, 2012) Nesse contexto, a internacionalização da educação superior coloca-se como um desafio aos programas e políticas públicas que buscam construir pontes de diálogo no contexto global de educação e produção científica. (GRIKE; OLIVEIRA; TODESCHINI, 2016)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério da Educação, nos últimos anos, foi protagonista na criação de ações e programas que possibilitaram às universidades brasileiras participarem desse processo de internacionalização. Nos últimos governos, a Capes tornou-se fundamental, com seu exponencial crescimento, nos esforços para inovação na pesquisa, com ênfase em temas complexos e estratégicos para o crescimento do país. As principais parcerias de cooperação internacional que a Capes tem desenvolvido são de acordos bilaterais, programas em que pesquisadores brasileiros e estrangeiros apresentam projetos, por meio de financiamento de missões para os docentes, bolsas de estudo para estudantes e custeio da viagem. (NETO; SILVA, 2012) Entretanto, nos últimos 3 anos anteriores à publicação deste livro, essa agência de fomento vem sofrendo cortes em seu orçamento.²

Uma das limitações dos programas de cooperação internacional brasileiros era o foco na pesquisa e na pós-graduação. Em 2011, foi criado o Programa Ciência Sem Fronteira, uma articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação que apresentava como objetivo consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e tecnologia brasileiras, além de promover a competitividade por conta de intercâmbios de estudantes. Entre 2012 e 2016, foram implementadas 92.880 bolsas, em sua grande maioria (cerca de 75%), para estudantes de graduação. (BRASIL, 2020) Embora fosse destinado a qualquer estudante, a barreira da língua estrangeira foi, efetivamente, um filtro que impediu que muitos estudantes de segmentos pobres, ou ingressos pelas ações afirmativas no Ensino Superior, participassem do programa, já que não dispuseram, como os de setores médios e privilegiados, de formação suplementar de iniciativa familiar.

Nesse espírito, foi criado o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento voltado para estudantes de graduação

2 O atual governo do presidente Jair Bolsonaro anunciou em 2019 contingenciamentos e cortes no Ministério da Educação, o que afeta com maior intensidade a Capes, que, em 2019, contava com 4,25 bilhões e em 2020 tem a verba prevista de 2,20 bilhões. (ILHÉU, 2019)

e doutorado “autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, conforme dispõe a Portaria MEC nº 1.129/2013. Assim, 32 projetos foram aprovados em todas as áreas do conhecimento, como previsto em edital.³

Diante disso, o programa Abdias do Nascimento amplia as oportunidades educacionais ao privilegiar estudantes dentro do perfil contemplado por ações afirmativas. A gradativa mudança iniciada na universidade muda não apenas o acesso ao conhecimento científico, mas quem pode produzir ciência no país.

A nossa aprovação no programa se deu por meio do processo seletivo no projeto “Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras”, contemplado como um dos projetos conjuntos de pesquisa entre instituições brasileiras e estrangeiras com modalidades de graduação sanduíche e doutorado sanduíche. Esse projeto tinha como objetivo “avaliar a expansão do acesso às instituições de educação superior brasileiras, sob a ótica do conceito de justiça cognitiva, com vistas a propiciar sua sustentabilidade”. (SAMPAIO, 2014, p. 6) A Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, desenvolveu o papel de instituição acolhedora no estrangeiro, mais precisamente, o Centro de Estudos Sociais (CES) associado a UC.⁴

O projeto nasceu com o interesse em analisar a expansão do Ensino Superior brasileiro sob a luz dos novos perfis de estudantes. Inicialmente, em sua proposta, contava com atividades considerando os dois anos do Programa Abdias, podendo ser renovado por mais um ano, porém, por falta de orçamento, o terceiro ano do projeto durou

3 O edital pode ser acessado em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/1872014-edital-capes-secadi-n-2-retificacao.pdf>

4 O projeto foi coordenado pela Professora Sônia Sampaio, correspondente à coordenação brasileira, e Maria Paula Meneses, coordenação portuguesa.

apenas alguns meses.⁵ Cada um dos bolsistas desenvolveu planos de trabalho específicos, ligados aos seus interesses, mas dentro do escopo do projeto “guarda-chuva” aprovado, todos relacionados às políticas de ações afirmativas em diferentes perspectivas, analisadas a partir da contribuição dos estudos pós-coloniais e decoloniais.

TRAJETÓRIAS E NOVOS PERFIS ESTUDANTIS

A Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição a qual estamos vinculados e onde desenvolvemos nossas trajetórias acadêmicas, mostrou-se mais negra e inclusiva. (ANDIFES, 2018) Na medida em que a universidade se torna um espaço mais diverso e heterogêneo é necessário também refletir a respeito do impacto social e político dessa inclusão. Essa alteração é refletida, igualmente, na produção científica do país, ao diversificar os que têm acesso à produção científica. Novos pesquisadores modificam os temas de interesse nos grupos de pesquisas e pós-graduação do país, como também reconfiguram a relação entre sujeito e objeto, permitindo que alguns grupos de indivíduos não sejam mais vistos apenas como “objeto de pesquisa”, mas também como protagonistas na produção de conhecimento.

Ao apresentarmos aqui a experiência de intercâmbio pelo Programa Abdias do Nascimento e seu impacto em nossas trajetórias, mostramos como mudanças sociais impulsionadas por políticas governamentais podem estruturar trajetórias de vida. (BORN, 2001) Ainda a respeito da postura política de autorrepresentação nas pesquisas e publicações por pessoas até então silenciadas, a professora e feminista negra norte-americana Patricia Hill Collins diz:

Para que possamos ter diálogos bem fundamentados com os outros, é preciso que cada um de nós aprenda a escrever

5 Em setembro de 2017, foram enviados os primeiros bolsistas, que ficaram até agosto de 2018: a equipe contava com Jacira Barbosa, Natalia Maia e Carlos Henrique Piedade. Ana Ribeiro, Marília Neri e Nelson Lima são integrantes da segunda turma, que durou de setembro de 2018 a agosto de 2019. A terceira turma, formada por Sandra Andrade e Thalita Araújo, permaneceu entre setembro de 2019 e janeiro de 2020.

sua própria história, em vez de procurar um livro único que conte todas as nossas histórias. Precisamos de mais livros que contêm as verdades da vida das pessoas que foram reprimidas, mas cuja dignidade, ainda assim, permanece intacta. (COLLINS, 2019, p. 14)

Em relação às nossas histórias, as autoras e o autor desse capítulo possuem narrativas individuais e uma experiência coletiva de estar em um país estrangeiro, com todas as suas particularidades e desafios.

As narrativas trazem significações próprias e protagonismos, dos quais emergem percepções, recordações e compreensões de mundo, a partir das experiências vivenciadas pelas pessoas envolvidas. Ainda que as suas significações sejam individuais, as informações relatadas podem refletir sobre um determinado grupo social. (SPINDOLA; SANTOS, 2003) Além dessa questão, falar em primeira pessoa rompe com um modelo hegemônico que “nos ensinou a falar sempre na terceira pessoa para descrever um mundo que estaria fora de nós”, segundo apontam Pellanda e Pinto (2015, p. 266). Nesse ponto, passamos às narrativas individuais:

Eu, *Marília Neri*, sou uma mulher cisgênera heterossexual branca, de classe média, do interior do estado da Bahia. Por ser um programa para estudantes preferencialmente negros, ressalto que a minha trajetória contém diversos privilégios que são resultantes da minha brancura, minha classe social e da minha identidade de gênero e orientação sexual. Entretanto, sinto-me responsável por desenvolver uma postura atenta ao reconhecimento do meu lugar e o de outras pessoas, considerando marcadores sociais que influenciam e dificultam muitos caminhos. Quando em Coimbra, no lugar de estrangeira, refleti sobre minorias e os preconceitos estruturantes de nossa sociedade. Não me atreveria a dizer que compreendo completamente as trajetórias de pessoas negras, cotistas, oriundas de segmentos desfavorecidos economicamente e com silenciamentos e violências diversas. Assim, destaco que reconheço o meu lugar. O meu lugar de fala.

Como afirma Djamila Ribeiro, o lugar de fala não é apenas a narrativa de vivências, mas sim “um estudo sobre como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade”. (RIBEIRO, 2017, p. 67) Assim, o meu lugar de fala resulta de uma postura ética: Como eu posso contribuir para uma sociedade menos desigual? Por isso, o meu tema de pesquisa reflete um olhar sobre o gênero, um tema também silenciado e que abarca minorias. Os meus resultados de pesquisa, apresentados em outro capítulo desta publicação, permitiram-me perceber que não há um interesse ou atenção das instituições e de seus dirigentes por discutir e promover políticas de incentivo da presença de mulheres, por exemplo, ou mesmo a inclusão de componentes curriculares dedicados ao tema. Assim, considero que a experiência de estudar em Coimbra a partir do Abdias me permitiu a construção de um olhar sobre perfis de estudantes outros, mulheres e pessoas trans, bastante crítico e atento.

Eu, *Nelson Rocha Lima*, negro e estudante de escola pública, nascido no interior da Bahia, em Teixeira de Freitas, aproximadamente a 900 km de Salvador, tenho minha trajetória enquanto estudante universitário e pesquisador alcunhada por alguns estudos de “contratendência” ou “improváveis”, devido ao meu pertencimento a um grupo tradicionalmente excluído da educação superior, marcado por histórico familiar de descontinuidades escolar. (ROLDÃO, 2015; LISBOA; MARTINS, 2014) Aos 25 anos, toda minha vida escolar foi marcada por instituições públicas de ensino, o que por muito tempo foi motivo de desalento pois, na medida que os anos escolares passavam, não achava que a escola pública estava me preparando para o sonhado ingresso no Ensino Superior. Desde muito cedo, tive consciência das limitações e desafios a serem enfrentados pela escola pública brasileira, atravessada pela pobreza e desigualdade.

Em 2016, ao ser aprovado, por meio do sistema de cotas, para o curso Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades na UFBA, no *campus* de Salvador, através da inscrição do ENEM e Sisu, começava uma jornada que transformou toda minha história de vida. De postura

política social crítica, epistêmica à (re)construção da minha identidade negra através da política estética corporal.

Em seguida, consegui uma bolsa de iniciação científica, tornei-me membro do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA). O OVE foi responsável não apenas por minha inserção na vida acadêmica enquanto pesquisador, mas também por meus interesses de pesquisa: a universidade e seu papel na sociedade, a democratização do acesso e permanência no seguimento.

Meu interesse pela pesquisa culminou na seleção para o intercâmbio. Até aquele momento, parecia impossível cruzar o Oceano Atlântico para estudar justamente em Coimbra, lugar significativo no histórico de desigualdade na educação superior no Brasil. (BOSCHI, 1991) O simbolismo é ainda maior porque não estava indo como intercambista comum. Contudo, como pesquisador, meu objetivo era desenvolver um plano de trabalho intitulado “Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: inovação, educação intercultural e justiça cognitiva”, que investigava se a nova proposta pedagógica dos bacharelados interdisciplinares tem contribuído para efetivação do diálogo intercultural e promoção de justiça cognitiva.

A experiência de intercâmbio viabilizada pelo Programa Abdias modificou toda minha trajetória, proporcionou e possibilitou crescimento, tanto em nível acadêmico, quanto profissional e pessoal. Nas minhas passagens pelo CES, pude ter contato direto com pesquisadores e intelectuais da rota geopolítica mundial e, dessa troca, surgiu uma nova dimensão política e epistêmica referentes às questões sociais partilhadas ao redor do mundo. Nesse intercâmbio de conhecimentos e saberes, sobretudo da partilha com pesquisadores fora do centro hegemônico de poder, fui confrontado diversas vezes por outros pontos de vistas destoantes dos paradigmas existentes.

É preciso repensar o impacto do intercâmbio no processo de relações culturais, pois a internacionalização não envolve apenas a relação entre países, mas também relações culturais entre o global e o local. (DE WIT, 2013) Sobretudo, em programas de internacionalização

como o Abdias, com sua proposta de público-alvo, as relações culturais estabelecidas ao longo do percurso vivificam as experiências nesses espaços. Por esse ângulo, além do amadurecimento acadêmico, igualmente houve intercâmbio de afetos, relações que atravessaram as barreiras geopolíticas. Os laços afetivos foram fundamentais nessa jornada, na qual aprendi ser possível produzir conhecimento permeado por afetos, no embalo de uma formulação de “desobediência epistêmica”.

A presença deste meu corpo negro, cotista e o primeiro da família a ingressar na universidade pública e a atravessar o Atlântico para estudar, representa não apenas uma conquista individual e coletiva, mas a esperança em um Brasil que, através de seus programas sociais, começava a fazer as pazes com sua história.

Eu, *Ana Ribeiro*, mulher negra, mãe, estudante, educadora social, cuidadora das minhas mais velhas e dos meus mais velhos, bisneta de lavadeira e neta de sapateiro, nascida em Santo Amaro da Purificação, cidade do Recôncavo da Bahia, sou mais uma entre muitas mulheres negras na luta para conciliar as múltiplas jornadas e os tantos desdobramentos da vida cotidiana na tentativa de (sobre)viver e me manter fora das graves estatísticas tanto na academia, como no campo profissional e na vida.

Saí da minha cidade de origem com dezesseis anos para fazer o curso Técnico em Edificações, no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), na tentativa de ter uma vida diferente dos meus mais velhos. Nesse caminho, muitos obstáculos surgiram e, somente após quase sete anos de conclusão do Ensino Médio técnico, ingressei no Ensino Superior, em um curso machista e altamente elitista, Engenharia Elétrica, no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA), sendo a primeira da família materna a acessar um curso superior. Diante de muitas dificuldades, levei quase nove anos para me formar em um curso com duração de cinco anos e, mesmo pensando em desistir por inúmeras vezes, concluí a tão sonhada “graduação” no final do ano de 2015.

A partir de muitas inquietações e problemas, relacionados a contextos sociais e financeiros, fui “levada” para a área da educação por meio da experiência em uma organização não governamental (ONG), e, desse lugar, nasceram a coragem para abandonar a área das exatas e a motivação para me transformar em educadora social, ocupar lugares antes tão improváveis e refazer os caminhos, reaprendendo com novas experiências, conhecimentos e saberes. Nesse momento, ingressei no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades na UFBA, oportunidade em que conheci o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE), e pude iniciar uma vida acadêmica que não tive condições de seguir quando estava no curso de engenharia. O grupo me possibilitou acessar espaços acadêmicos e conhecimentos que, até então, pareciam impossíveis para mim.

Foi assim que minhas inquietações se transformaram em pesquisa e me possibilitaram atravessar o Atlântico para estudar na Universidade de Coimbra. Inacreditável! Para nós, corpos racializados, ocupar alguns lugares é algo tão improvável, que a sensação de irreal permanece ainda que você esteja lá. Então, falar dos grupos sociais onde me movimento faz todo sentido na narrativa de minhas vivências e trajetórias.

A travessia não foi fácil! E mais uma vez a vida me pregou peças: tive que ficar longe de meus filhos, meu companheiro, minhas mães e demais familiares por onze meses e dezessete dias. Mas valeu a pena! Transitar nas ruas da cidade de Coimbra, no Centro de Estudos Sociais e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, onde cursei quatro componentes curriculares, proporcionou-me grandes aprendizados nos âmbitos profissional, acadêmico e, acima de tudo, pessoal. Toda a diversidade de encontros que tive, nos momentos vivenciados, possibilitou lançar um olhar mais crítico e aguçado sobre diversas questões.

Também muitas tensões foram estabelecidas neste caminhar. Trazer discussões raciais para o espaço conservador de uma universidade tradicional e europeia não foi tão fácil. Porém, encontro(s) com mulheres e pesquisadoras negras fizeram-me retomar meus passos e se-

guir na certeza de que podia, devia e merecia ocupar esse espaço e era um dever ampliar o debate interseccional sobre raça, gênero e demais intersecções que são produtoras das múltiplas opressões de mulheres negras. Assim, tive uma das minhas mais enriquecedoras experiências dessa viagem, que foi a oportunidade de organizar coletivamente – e participar com mulheres negras brasileiras, sendo duas delas estudantes do Programa Abdias do Nascimento da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), – a primeira edição do “Seminário Corpos insubmissos: experiências e perspectivas da luta antirracista no século XXI”,⁶ realizado no CES como um evento para a promoção da Semana da Consciência Negra. Deixamos uma pequena semente, que já tem raízes sólidas!⁷

O Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, contribuiu imensamente na (re)construção do meu caminhar, e o contato com pesquisadoras(es) de doutoramentos de diversas áreas, possibilitou-me um aprendizado multidisciplinar, sobre diversos locais, contextos e origens. O acesso a instrumentos teórico-metodológicos, conceitos e, principalmente, uma vivência intercultural, permitiram diálogos cada vez mais interdisciplinares e o compartilhamento de muitas experiências.

A frequência às salas de aula da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação me possibilitou o compartilhamento de saberes diversos, além da partilha da minha pesquisa e de narrativas das minhas experiências e vivências como educadora social no Brasil. Eu e Nelson fomos convidados por uma professora que ministrava o componente curricular Educação Social para organizar e participar de uma roda de conversa sobre racismo, temática muito pouco discutida na sociedade portuguesa, e eu apresentei um relato de experiência sobre minha atuação

6 Informações sobre o evento estão disponíveis no site <https://ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2018/corpos-insubmissos>

7 No ano de 2019, ocorreu a 2ª edição do evento e algumas mulheres que já não estavam mais em Coimbra, contribuíram ainda que a distância, inclusive eu e duas mulheres do Abdias Minas Gerais. Informações sobre o evento estão disponíveis no site <https://ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2019/corpos-insubmissos-a-luta-antirracista-para-alem-das-cries>

como educadora social. A presença de estudantes brasileiros cotistas, na sala de aula dessa faculdade, trouxe para o espaço novas perspectivas sobre problemáticas sociais, baseadas em nossas realidades, afetando reciprocamente portugueses e brasileiros.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por estudantes negras(os) é conciliar as diversas jornadas e conseguir ter um desempenho acadêmico favorável à sua permanência na universidade. Portanto, estar dedicada exclusivamente aos estudos impactou diretamente no meu desabrochar acadêmico e, além da participação, publicação em anais e apresentações orais em diversos eventos acadêmicos, a minha pesquisa e a oportunidade de participar de um programa como o Abdias Nascimento me proporcionaram o ingresso, no meu retorno, no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

A partir de minhas experiências e dificuldades, percebi a necessidade de me fazer presente, de demarcar e ocupar o espaço acadêmico e trazer para este *locus* de pensamento, ainda tão hegemônico e universalizado, pautas que não são discutidas ou são discutidas ainda de forma incipiente. Nesse sentido, Ribeiro (2017, p. 43) reflete que, “quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou as nossas trajetórias enquanto bolsistas do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento durante uma experiência de internacionalização. E, através de nossas vivências e pesquisas, discutimos como a universidade brasileira, por décadas, respondeu aos interesses de uma elite, impossibilitando a formação de chamadas minorias, bem como reforçando um ideal repetido continuamente de que a produção de conhecimento científico e válido pertencia ao homem branco. Políticas públicas na área da educação permitiram que diversas mudanças fossem percebidas no espaço das universidades e, dentre elas, podemos citar a alteração dos perfis de estudantes e

o seu acesso a espaços antes negados. Considerando que dois dos autores desse capítulo são um homem e uma mulher negros que viveram a experiência de estudar em Coimbra por conta de bolsas do Programa, destacamos as trajetórias, escritas na primeira pessoa, como importantes para o relato do que foi vivido, assim como um fator que corresponde à realidade de grupos sociais que foram sistematicamente excluídos do ensino e da produção de conhecimento. Grupo esse que tem reivindicado a construção de novos marcos epistemológicos que possam democratizar e horizontalizar o conhecimento e suas relações de poder. A ocupação desses espaços por determinados corpos traz consigo um simbolismo político, cultural e epistêmico de contestação a direitos educacionais negados a parte da população. Este, destacamos, é um sonho real e possível.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES*. Brasília, DF: Andifes, 2019.

BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 5, p. 240-265, jan./jun., 2001.

BOSCHI, C. C. A Universidade de Coimbra e formação intelectual das elites mineiras coloniais. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 100-111, 1991.

BRASIL. *Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. *Lei n° 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. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ciências sem Fronteiras. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-e-investimentos>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARMO, E. F. *et al.* Políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior e estrutura básica de formação no Ensino Médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, 2014.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.

COTA não é esmola. São Paulo, 2018. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Bia Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SLlsg8oc2T8>. Acesso em: 28 jan. 2020.

DE WIT, H. Repensando o conceito de internacionalização. *International Higher Education*, Campinas, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ihe/IHE72port.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 5 v.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GRIKE, F.; OLIVEIRA, M.; TODESCHINI, I. Internacionalização da educação superior: uma análise dos Programas de Cooperação Internacional – Capes. *Espacios*, Caracas, v. 38, n. 10, 2016.

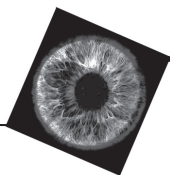
ILHÉU, T. Governo prevê mais cortes para o MEC em 2020. *Guia do Estudante*, São Paulo, 2 set. 2019. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/governo-preve-mais-cortes-para-o-mec-em-2020/>. Acesso em: 24 jan. 2020.

LISBOA, M. D.; MARTINS, F. A. M. Causas “improváveis” do ingresso em cursos superiores de maior demanda na UFSC: um estudo sobre jovens das camadas populares. *Colóquio Internacional de Educação*, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 577-590, 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/colouquiointernacional/article/view/5187>. Acesso em: 20 jan. 2019.

- NETO, I. R.; SILVA, S. M. Programas de cooperação internacional da Capes: revisão e perspectivas. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v. 8, n. 14, p. 2094-2109, jun. 2012.
- PELLANDA, N. M. C.; PINTO, M. M. Autonarrativas no fluxo da pesquisa: operando com operações dos observadores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 57, p. 261-274, jul./set., 2015.
- PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. de O. A expansão e as possibilidades de democratização do Ensino Superior no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-340, 2015.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROLDÃO, C. *Fatores e perfis de sucesso escolar "inesperado": trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana*. 2015. 343 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.
- SAMPAIO, S. *et al. Democratização do acesso e justiça cognitiva na educação superior: a contribuição dos estudos pós-coloniais portugueses para a avaliação das ações afirmativas brasileiras*. 2014. Projeto de Pesquisa (Projetos Conjuntos de Pesquisa entre Instituições Brasileiras e Estrangeiras com modalidades de Graduação Sanduíche e Doutorado Sanduíche) – Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, Brasília, DF, 2014.
- SANTOS, C. T. Ações afirmativas no Ensino Superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009.
- SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). *Revista Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.
- VALENÇA, M. M. *Ecologia de saberes e justiça cognitiva: o movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?* 2015. 297 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO DA FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA

perfil do estudante atendido em 2018¹



LETÍCIA VASCONCELOS
LUCIANA ARRUDA
RITA GONZALES

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia (NAPP-FMB-UFBA) é uma instância de apoio ao curso de graduação em Medicina, no que diz respeito à saúde mental dos estudantes. O NAPP-FMB-UFBA tem como objetivos auxiliar na identificação de estratégias resolutivas, diante de situações vinculadas às dimensões pedagógica, psicológica e social; na promoção da saúde mental do estudante de Medicina; e na prevenção de possíveis agravos desenvolvidos durante o curso. Com suas ações, quer oferecer ao estudante uma escuta acolhedora, que promova o cui-

1 Este artigo foi produzido a partir do Relatório Anual NAPP-FMB-UFBA 2018, documento desenvolvido pela equipe do Núcleo, mediante demanda da diretoria da Faculdade de Medicina da Bahia, como registro das atividades desenvolvidas no ano de 2018.

dado de si e provoque-o a se reinventar constantemente na sua trajetória acadêmica, com autonomia para realizar suas escolhas, sustentando seu desejo como sujeito.

Em 2018, quando foram produzidos os dados aqui apresentados, o Núcleo contou com a atuação de uma equipe permanente formada pelas autoras desse artigo; além da colaboração de alguns professores e da pedagoga do Colegiado do curso.² As atividades são desenvolvidas, principalmente, no prédio de aulas da faculdade e o acesso dos estudantes ao NAPP-FMB-UFBA ocorre por demanda espontânea, oferta programada e encaminhamentos internos e externos – colegas, professores, chefes de departamento ou colegiado, Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) etc.

São realizadas quatro modalidades de atendimento: Acolhimento, Orientação Pedagógica, Orientação Social e Psicoterapia Breve. No Acolhimento, fazemos a recepção do estudante em processo de entrevistas, sendo sua demanda analisada e os encaminhamentos adequados devidamente sugeridos. Nesse momento, o estudante preenche uma ficha, com dados sociodemográficos e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual pode autorizar o uso dos dados fornecidos para produção e divulgação de conhecimento. A Orientação Pedagógica pretende dar suporte ao processo de aprendizagem, por meio de aprimoramento da metodologia de estudo e de orientação quanto à organização e ajuste da matrícula em componentes curriculares, quando necessário. Quanto à Orientação Social, após escuta, o estudante é orientado no que diz respeito a viabilizar sua permanência material e simbólica.³ São socializadas informações, evidenciando as possibilidades existentes na Universidade, que favoreçam sua permanência qualificada no curso e promovam a sensibilização quanto

2 Colaboram com a equipe os professores Eleonora Peixinho Guimarães, Marco Antônio Rêgo e André Luís Peixinho; e a pedagoga Sandra Almeida Dantas, que atua no Colegiado da FMB. Outros professores também colaboram com ações pontuais do núcleo.

3 Permanência material é definida pelas condições objetivas de existência, enquanto a permanência simbólica está relacionada às vivências do estudante no contexto universitário, incluindo como ele se identifica e é reconhecido pelos outros estudantes, sentindo-se pertencente ou não ao grupo

ao cuidado com a saúde. A Psicoterapia Breve tem como foco a promoção da saúde psicológica do estudante, por meio de processo psicoterapêutico focal, sendo o atendimento realizado por profissional de Psicologia, no próprio Núcleo, ou por meio de encaminhamento para outros serviços de atendimento da UFBA, instituições externas ou profissionais parceiros.

Além disso, o NAPP-FMB-UFBA desenvolve atividades de divulgação científica e discussão sobre o cotidiano do estudante de Medicina, a exemplo do I Colóquio sobre Vida Estudantil do Acadêmico de Medicina,⁴ realizado em agosto de 2019; conduz dois projetos de pesquisa, contando, atualmente, com três bolsistas de iniciação científica; desenvolve um projeto de extensão, que contou com a participação de onze psicólogos em 2019, e oferece aprimoramento de profissionais no acompanhamento dos estudantes em psicoterapia, ampliando, com isso, sua capacidade de atendimento; mantém uma estante literária para empréstimo de livros não acadêmicos, oriundos de doações de estudantes e funcionários; além de realizar ações em parceria com professores, estudantes, outros serviços de apoio e outros setores da universidade.

As iniciativas para criação de serviços de assistência aos estudantes de Medicina remontam ao século XIX, quando a Psiquiatria europeia e, em seguida, a estadunidense deram início ao tratamento de pacientes com distúrbios mentais avaliados como decorrentes de causas orgânicas. Nessa época, as faculdades e universidades começaram a se preocupar com a saúde mental dos seus alunos, indicando-lhes a prática de atividade física, como complemento às suas atividades acadêmicas, além de lhes oferecer aconselhamento, tarefa do corpo docente e do clero. Nesse sentido, em 1861, o primeiro programa de saúde foi constituído, no Amherst College (EUA), o que veio a influenciar outras faculdades e universidades a criarem serviços de saúde para os estudantes. (KRAFT, 2011)

Quase um século depois, em 1957, surgiu no Brasil o primeiro serviço de higiene mental e psicologia clínica voltado ao atendimento de estudantes universitários, promovido pela cadeira de Clínica Psi-

4 Atividade realizada em parceria com o Observatório da Vida Estudantil UFBA/UFRB.

quiátrica da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). (GONÇALVES; BENEVIDES-PEREIRA, 2009) Alguns serviços brasileiros de atendimento ao estudante, desde a sua implantação, estabeleceram marcos de referência para outras escolas de medicina, pela qualidade do trabalho realizado. Exemplos disso são o Grupo de Assistência Psicológica ao Aluno (GRAPAL), – implantado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), em 1986; e o Núcleo de Assistência e Pesquisa em Residência Médica (NAPREME), criado pela Unifesp, dez anos depois. Este último assinala a ampliação da assistência ao estudante, ao ultrapassar a fronteira da graduação, para chegar aos programas de residência médica. (FAGNANI et al., 2004; MILLAN; ARRUDA, 2008)

Na Bahia, a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP) foi pioneira no apoio aos estudantes dos cursos de saúde, ao implantar o Núcleo de Atenção Psicopedagógica, em 2000, apresentando dentre seus objetivos: a promoção da saúde mental da comunidade acadêmica, a oferta de atendimento psicológico, psicopedagógico e psiquiátrico, a prestação de assessoria pedagógica aos cursos de graduação e o estímulo a projetos científicos e culturais que favorecessem a convivência dos estudantes com a diversidade biopsicossocial.⁵

Na UFBA, antes mesmo da institucionalização de um núcleo formal, alguns docentes da Faculdade de Medicina da Bahia realizaram, por iniciativa pessoal, atividades voltadas para o cuidado com a saúde do estudante. Ainda de modo informal, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico começou a desenvolver algumas ações de apoio aos estudantes de Medicina a partir de 2010. Em 2012, dando continuidade ao processo de implementação do NAPP-FMB-UFBA, outros professores aderiram à equipe e, nesse mesmo ano, o Núcleo teve sua instauração e suas atividades reconhecidas pela Faculdade de Medicina da Bahia, através da Portaria FMB nº 18/2012.

Entre 2012 e 2014, profissionais que atuavam no Serviço de Saúde Mental Infante-Juvenil, na época coordenado por Ana Teresa San-

5 Informações disponíveis no site da instituição. Disponível em: <https://www.bahiana.edu.br/especiais/napp/> Acesso em 16 de. 2019.

tos, realizaram atendimentos a estudantes de Medicina, emprestando parte da sua carga horária ao NAPP-FMB-UFBA. Essa colaboração foi interrompida em julho de 2014, quando o Núcleo passou a realizar suas atividades no prédio de aulas, Anexo I – Rita Lobato, passando a contar com uma sala própria. Em dezembro de 2013, a psicóloga Rita Gonzales veio a integrar a equipe do NAPP, passando a coordená-lo em fevereiro de 2016. Em maio de 2015, a assistente social, Luciana Arruda, foi nomeada para a equipe e, em julho de 2018, a psicóloga Letícia Vasconcelos também foi integrada, sendo esse o quadro que atua de forma permanente no serviço. Alguns professores seguem apoiando o trabalho do núcleo, que conta, ainda, com a participação de psicólogos extensionistas.

Mesmo não sendo uma preocupação recente, como vimos, estudos atuais evidenciam prevalência elevada de transtornos de ansiedade, depressão e síndrome de *burnout*, entre outros, em estudantes de Medicina, tanto nas escolas nacionais quanto nas internacionais. Rothenstein e demais autores (2016) realizaram uma revisão sistemática e metanálise sobre a prevalência de depressão, de sintomas depressivos e de ideação suicida entre estudantes de Medicina, na qual analisam 195 estudos, totalizando 129.123 estudantes, de 47 países. Alguns dados encontrados foram: estimativa de depressão ou sintomas depressivos de 27,2% e estudantes que disseram já ter buscado o psiquiatra ou tratamento em saúde mental: 15,7%. Em nove estudos longitudinais que analisaram os sintomas depressivos, houve um aumento médio geral de 13,5%, desde o início do curso de Medicina. A prevalência da ideação suicida foi investigada em 24 estudos, com diferenças em relação aos instrumentos e metodologia empregados. Considerando a prevalência bruta total, independente de instrumento ou período avaliado, chegou-se ao valor de 11,1%. A prevalência média da ideação suicida nos 12 meses anteriores à testagem foi investigada por sete estudos, encontrando uma prevalência de 10,2%.

Quanto ao cenário nacional, Pacheco e demais autores (2017) conduziram uma revisão sistemática e metanálise sobre a saúde mental do estudante de Medicina no Brasil, em que analisaram 59 estudos,

totalizando 18.015 estudantes brasileiros. O trabalho encontrou uma prevalência de depressão de 30,6% e prevalência de transtornos mentais comuns (TMC) de 31,5%. Outros problemas avaliados foram: síndrome de *burnout* (13,1%), ideação suicida e desesperança (13,4% e 95,5%, respectivamente), ansiedade (32,9%), estresse (49,9%), uso abusivo de álcool (32,9%), baixa qualidade do sono, (51,5%) e sonolência diurna excessiva (46,1%).

Na Faculdade de Medicina da Bahia da UFBA, as primeiras pesquisas sobre o tema apontaram 29,6% de transtornos mentais comuns (TMC) entre acadêmicos (ALMEIDA et al., 2007) e 14,5% de síndrome de *burnout* entre internos de Medicina. (SANTOS et al., 2011) Estudo ainda mais recente encontrou a prevalência de 37,8% de transtornos mentais comuns (TCM) em estudantes dessa instituição. (BARBOSA; FREITAS, 2016) Na experiência do NAPP-FMB-UFBA, esses números se traduzem em relatos expressivos de sofrimento psíquico dos estudantes, que apresentam demanda crescente de apoio psicológico e, a cada ano, em semestres mais iniciais da graduação, como discutiremos mais adiante.

Ainda que os números encontrados apresentem divergências, não parece haver dúvida de que se trata de uma população vulnerável aos transtornos mentais e sofrimentos psíquicos. Embora existam diversos estudos sobre o tema, Moutinho e demais autores (2019) pontuam a carência de investigações longitudinais que possam ajudar a avaliar a incidência de novos casos e, desse modo, identificar, com maior precisão, fatores associados ao adoecimento psíquico.

Nessa perspectiva, entendemos que conhecer o perfil do estudante que procura o NAPP-FMB-UFBA nos ajuda a identificar fatores de vulnerabilidade e situações que possam favorecer uma experiência de sofrimento no ambiente acadêmico. Desse modo, é possível subsidiar a formulação de ações preventivas ou mesmo viabilizar a busca ativa por estudantes que possam estar necessitando de suporte, além de fornecer à instituição dados que possam respaldar a transformação de práticas potencialmente nocivas.

PERFIL DO ESTUDANTE

Ao longo de 2018, 71 novos estudantes foram acolhidos pelo NAPP-FMB-UFBA, dos quais 33 no primeiro semestre e 38, no segundo. Em comparação com o ano de 2017, esse número representa um aumento de quase 34% de novos ingressos. Para a construção desse perfil, foram computados apenas aqueles que não tinham passagem anterior pelo serviço, embora seja importante salientar que é comum que estudantes que já foram acompanhados voltem a buscar apoio quando se veem, novamente, em situação de sofrimento ou conflito. Destaca-se, ainda, o número significativo de 59 estudantes que deram continuidade ao acompanhamento psicológico iniciado em anos anteriores.

Entre os estudantes acolhidos, 42 (cerca de 59%) são do gênero feminino e 29 (cerca de 41%), do masculino. Embora os homens ainda sejam a maioria entre os médicos (54,4%), essa proporção muda quando analisado o perfil dos profissionais mais jovens: 57,4% dos médicos de até 29 anos são mulheres. (SCHEFFER et al., 2018) Essa inversão marca, segundo Scheffer e demais autores (2018), uma “feminização” da profissão e indica que as mulheres já são maioria entre os estudantes. Porém, a discrepância entre o gênero dos estudantes que procuram o NAPP-FMB-UFBA não pode ser atribuída apenas a uma superioridade numérica de mulheres no curso.

Não obstante essa recente “feminização” da Medicina, o ambiente acadêmico ainda reproduz valores machistas, havendo relatos de episódios de discriminação protagonizados por colegas ou professores. Além disso, é recorrente que as estudantes enfrentem uma sobrecarga referente às demandas de cuidados com filhos, pais ou avós ou de suporte nas atividades domésticas, que, na nossa cultura, ainda recaem com mais intensidade sobre as mulheres. Um estudo realizado por Mayer (2017) com estudantes de Medicina para detectar a prevalência de sintomas de depressão e ansiedade encontrou associação positiva significativa entre o gênero feminino e altos escores de depressão, ansiedade estado e ansiedade traço.

Em que pesem essas considerações, também nos parece plausível a hipótese de que ainda seja mais difícil para os homens procurar apoio, uma vez que costumam ser mais cobrados, socialmente, a se apresentarem como fortes, independentes e capazes de resolver problemas. Procurar o suporte do Núcleo requer, necessariamente, expor as dificuldades enfrentadas e lidar com as próprias fragilidades.

Com relação à idade, predominou a faixa etária entre 20 e 24 anos, correspondendo a mais de 70% dos estudantes acolhidos. O estudante mais jovem a procurar o NAPP tinha, então, 17 anos, enquanto o mais velho, 41. A idade média foi de 23,82 anos, um pouco abaixo da média encontrada em pesquisa de perfil realizada com estudantes de todos os cursos de graduação, que foi de 24,54 anos. (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2016) A coincidência frequente entre a vivência universitária e a juventude, período, em geral, marcado por diversas transições bastante significativas na vida de cada um, pode favorecer que os estudantes estejam frente a descobertas e conflitos que podem impulsionar a busca de acompanhamento psicológico.

Nessa fase, diversos processos psíquicos estão em curso, o que pode levar o jovem a se sentir desconfortável frente às escolhas que precisa fazer e, notadamente, à sustentação delas. Desejos e experiências emocionais são impactantes nesse período de vida, sendo a ambivalência de sentimentos uma de suas características, quando os jovens estão diante de um novo corpo e de uma identidade ainda fluida, precisando deixar para trás a fase da infância. Uma das tarefas mais complexas exigidas nessa idade é exatamente a escolha da carreira profissional, que vai convocar toda sorte de inquietudes, enlances e desenlances de processos inconscientes; enquanto, por outro lado, o estudante está sendo exigido, ao máximo, do ponto de vista cognitivo. (GONZALES; NASCIMENTO, 2015)

Não é incomum que a graduação coincida com outra importante transição juvenil que é a saída da casa da família. Especialmente depois da implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), tem sido mais frequente que os estudantes deixem suas cidades de origem para

dar continuidade aos estudos. Essa mudança demanda uma, por vezes súbita, construção de autonomia e um amadurecimento do estudante, que passa a se preocupar com todas as tarefas necessárias à organização da sua rotina. Além disso, veem-se afastados de suas redes de apoio socioafetivo. Com relação a isso, temos que pouco mais de 42% dos estudantes atendidos pelo NAPP-FMB-UFBA vieram de outras cidades, sendo cerca de 11% deles originários de outros estados.

Com relação ao pertencimento étnico-racial, a maioria dos estudantes acolhidos se identifica como pardos, pouco mais de 56%, seguidos de brancos, pouco mais de 28%, e pretos, pouco mais de 15%. Entre os estudantes de instituições públicas (todos os cursos), os brancos representam a maior parcela (45,7%), enquanto pardos e pretos representam 37,5% e 9,85%, respectivamente. (FONAPRACE, 2016) Por um lado, esta pesquisa, realizada em 2014, detecta uma tendência de diminuição do número de graduandos brancos e aumento dos pardos e pretos; de modo que a maioria de pardos que procura o NAPP-FMB-UFBA pode refletir uma maior presença desses estudantes na universidade.

Por outro lado, é preciso considerar que os estudantes negros podem estar mais suscetíveis ao sofrimento psíquico por conta de um histórico de vivências de discriminação que se perpetuam ao longo do curso, tradicionalmente ocupado por uma maioria de estudantes brancos. Segundo a última *Demografia Médica* (SCHEFFER et al., 2018), que considera apenas os estudantes de Medicina (recém-graduados), 77,2% dos entrevistados se declararam brancos, sendo que esse número cai para 54% no Norte e Nordeste, uma presença bastante superior quando comparada com os dados referentes ao conjunto de estudantes de instituições de Ensino Superior federais.⁶

No que diz respeito à renda familiar, 3 estudantes informaram renda inferior a um salário mínimo, 30 informam renda entre 1 e 3 salários mínimos; 14, entre 3 e 6; 12, entre 6 e 9; e 6, maior que 10, representando cerca de 4%, 42%, 20% e 17%, respectivamente. Seis estudantes

6 A Demografia Médica considera todos os cursos de Medicina, públicos ou privados, enquanto o perfil Fonaprace considera apenas os graduandos de instituições federais.

não disponibilizaram essa informação. Em comparação com dados dos estudantes de Medicina do Brasil, de escolas públicas e privadas, temos que 14,8% pertencem a famílias que ganham até 3 salários mínimos, 35,4% pertencem a famílias com renda entre 3 e 10 salários mínimos, 29%, entre 11 e 20 salários mínimos e 31,2% com renda acima de 21 salários mínimos. (SCHEFFER et al., 2018)

Mesmo que sejam discentes de uma instituição pública, há uma série de gastos com deslocamento, alimentação, material de estudos, vestimentas, moradia etc. que onera os estudantes e suas famílias. Isso se agrava no curso de Medicina, em particular, por se tratar de um curso longo e em período integral, requerendo do aluno dedicação quase exclusiva, com pouca ou nenhuma chance de exercer atividade remunerada. As bolsas e auxílios oferecidos pela universidade, embora fundamentais, são ainda insuficientes, segundo observamos no contato com os estudantes. Além disso, a expressiva diferença de renda pode gerar impactos também na convivência cotidiana, na formação de vínculos e na construção da sensação de pertencimento, por parte dos alunos menos favorecidos.

Uma grande parcela dos estudantes procurou o NAPP-FMB-UFBA nos semestres iniciais do curso, sendo que 42 deles (cerca de 60%) estavam cursando até o quarto semestre, no momento do acolhimento. Sabemos que os primeiros semestres são considerados os mais críticos no que diz respeito ao risco de reprovação e evasão, em especial, por conta do árduo processo de adaptação pelo qual os ingressantes precisam passar até se tornarem estudantes universitários. (COULON, 2008)

No curso de Medicina da UFBA, os quatro semestres iniciais correspondem ao chamado ciclo básico, com matérias densas e exigentes, e carga horária elevada. É comum que os estudantes desses semestres refiram dificuldade em compreender a importância das matérias estudadas, questionando a forma como certos conteúdos são apresentados e cobrados e relatando problema em relacioná-las à prática médica.

Por sua extensa carga horária de atividades e alta exigência, o curso demanda que os estudantes construam novas e mais eficientes

estratégias de estudo e organização do tempo. Muitos estudantes que chegam com um histórico de excelente desempenho se sentem impactados com uma queda no rendimento, o que, não raro, resulta em um sentimento de incapacidade e exacerba a autocobrança. Por tudo isso, parece importante pensar formas de suporte aos estudantes que ingressam no curso de Medicina, que possam ajudá-los a lidar com os primeiros desafios.

A principal fonte de encaminhamento para o NAPP-FMB-UFBA são os próprios colegas (51), especialmente, aqueles que estão ou estiveram em atendimento no núcleo. A demanda, espontânea aparece em segundo lugar (15), sendo que muitos citam a Semana de Calouros⁷ como a ocasião em que tomaram conhecimento da existência do serviço. Isso reforça a importância da divulgação do NAPP-FMB-UFBA, entre os estudantes.⁸ Professores (4) e familiares (1) são as outras fontes de encaminhamento citadas, ressaltando que alguns informaram mais de uma e dois não informaram.

No que diz respeito ao sistema de ingresso, a maioria dos estudantes entrou pelo SisU, totalizando cerca de 65%. O segundo sistema de ingresso mais comum é a progressão a partir do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS), pela qual ingressaram cerca de 27% dos estudantes acolhidos pelo NAPP-FMB-UFBA em 2018. Embora não seja a forma de ingresso mais frequente, consideramos significativa a porcentagem de estudantes acompanhados que são oriundos do BIS, um pouco acima da frequência de ingresso, que é de 20%. Nos relatos, percebemos os estudantes desgastados pelo alongamento da trajetória acadêmica e, muitas vezes, exauridos pelo “*ambiente de grande competição que se instaura ao longo do BIS*” (informação verbal) com vistas a

7 Atividade realizada pelo Diretório Acadêmico (DAMED), estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET), coletivos, ligas e outros grupos organizados de estudantes a cada início de semestre.

8 Embora os dados de 2019 ainda não tivessem sido analisados, por ocasião da elaboração deste artigo, percebemos, ao longo desse ano, uma procura expressiva de estudantes do primeiro semestre, podendo representar um resultado dos esforços de divulgação do trabalho e sensibilização dos estudantes para as questões referentes ao sofrimento psíquico e qualidade de vida.

conquistar as vagas reservadas no curso de Medicina. Também escutamos relatos de discriminação, por parte de alguns colegas e professores, que consideram que os estudantes que ingressam pelo BIS teriam “*vin-do por um caminho mais fácil*” (informação verbal).

Entre os 71 estudantes acolhidos, 39 ingressaram no curso por meio do sistema de cotas, 30, pela ampla concorrência e 02, não informaram. O sistema de cotas foi instituído com o objetivo de garantir o acesso à educação superior para pessoas tradicionalmente excluídas desse espaço. Desde sua implementação, observa-se uma paulatina transformação no público das universidades, no sentido de uma maior aproximação ao perfil da população geral. No entanto, nos cursos de alto prestígio, dos quais a Medicina é representante categórico, essa mudança se dá a passos muito mais lentos. (HERINGER; KLITZKE, 2017; PIOTTO; TETZLAFF, 2017) Ainda é reproduzida, no interior das instituições, a ideia de que algumas profissões estão reservadas para determinadas classes sociais, pondo em curso mecanismos que perpetuam a desigualdade.

Desse modo, além das preocupações referentes à permanência material, os estudantes cotistas, muitas vezes, precisam lidar com os desafios de construir sua permanência simbólica em um espaço ainda pouco acolhedor, com o qual apresentam dificuldade de se identificar e, por consequência, de se sentirem pertencentes. Em alguns casos, soma-se a isso a necessidade de compensar as lacunas de uma educação anterior deficitária. São estudantes submetidos a altos níveis de estresse, que demandam um olhar cuidadoso e intervenções efetivas por parte da instituição.

É preocupante a constatação de que 25% dos estudantes chegaram ao NAPP-FMB-UFBA fazendo uso de alguma medicação psicoativa; mais preocupante ainda quando sabemos, por meio dos seus relatos, que nem todos o fazem com adequado acompanhamento profissional. É possível que o ambiente médico em que estão inseridos naturalize o uso de medicamentos, favorecendo, inclusive, a automedicação.

A maior parte dos estudantes (cerca de 62%) não pratica atividade física e a falta de tempo é um motivo citado com frequência. A falta de tempo afeta também o engajamento em outras atividades de lazer e de autocuidado. São abundantes as evidências dos benefícios da prática de atividade física para a saúde, tanto física quanto mental. (PENEDO; DAHN, 2005) Além disso, a prática esportiva no ambiente acadêmico pode favorecer a socialização entre os estudantes, apresentando-se como mais uma estratégia de afiliação à universidade. Por tudo isso, a prática de atividade física é apontada como fator protetivo em relação ao adoecimento psíquico.

Uma porcentagem igual de estudantes (cerca de 62%) refere não dormir bem. A necessidade de se estender nas atividades acadêmicas durante a noite afeta a quantidade de sono, enquanto fatores emocionais interferem na sua qualidade. Se, por um lado, as dificuldades com o sono podem ser consequência do estado psíquico, como presença de preocupações, ansiedade, angústia etc.; por outro, acabam ocasionando ou agravando outras condições, como problemas de concentração e atenção, cansaço, mal-estar e, até mesmo, provocando sintomas físicos/fisiológicos, como taquicardia e dificuldades respiratórias, podendo repercutir no rendimento do estudante e em sua autoimagem.

Quanto aos motivos pelos quais os estudantes procuram o serviço, é apresentado abaixo um esforço de categorização (Quadro 1). São tomadas como ponto de partida as modalidades de apoio oferecidas pelo NAPP-FMB-UFBA, direcionadas aos aspectos pedagógico, psicológico e social. Ressalta-se que essas dimensões não se apresentam de forma estanque, de modo que eventuais problemas em cada uma delas tendem a afetar o sujeito na sua totalidade. Daí as dificuldades e possíveis críticas à categorização proposta. Além disso, cabe salientar que aquilo que o estudante apresenta como queixa no momento do acolhimento, em geral, acaba por se desdobrar, com o decorrer do trabalho, fazendo aparecer sentimentos e conflitos antes latentes. Foram identificadas 145 queixas, uma vez que cada estudante pode relatar mais de um motivo que o levou a procurar o NAPP-FMB-UFBA.

Quadro 1 – Queixas expressas no momento do acolhimento

Dimensão	Categoria	Exemplos/Observações	Quant.
Dimensão Pedagógica	Dificuldades acadêmicas	Rendimento ruim, reprovação, atraso no TCC, dificuldade de adaptação à vida universitária, dúvidas quanto à escolha do curso, dificuldade em estudar, nervosismo com as atividades	21
	Estresse ocupacional	Esgotamento, exaustão, sobrecarga, desgaste	15
Dimensão Psicológica	Ansiedade	Crise de ansiedade, transtorno de ansiedade, ansiedade social, ansiedade generalizada	24
	Rebaixamento do humor	Depressão, tristeza, desânimo, desestímulo, luto	28
	Ideação suicida	Desejo de se matar, comportamento suicida, planejamento de suicídio, tentativas	5
	Outros sintomas de transtornos mentais	Alteração do humor, ataques de pânico, bulimia	3
	Questões relativas à autoimagem ou a comportamento percebido como inadequado	Baixa autoestima, sensação de incapacidade, comportamento explosivo, insatisfações pessoais, nervosismo, autoimagem frágil, fuga para jogos, descontrole emocional	15
	Questões relativas à sexualidade	Descobertas, dúvidas, conflitos internos ou interpessoais	4
	Dificuldade de relacionamento interpessoal	Conflitos, cobranças, dificuldade de estabelecer vínculo, inabilidade social, isolamento social, solidão, distância da família	17
	Preocupação/limitação por enfermidade física	Obesidade, anemia, problemas de coluna, problemas de tireoide, preocupação com problemas de saúde de familiares	5
Dimensão Social	Permanência material	Vulnerabilidade socioeconômica, dificuldades de acesso às políticas de assistência	3
	Permanência simbólica	Sentimento de inadequação, segregação social, vivência de situações de discriminação racial	5

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

No que diz respeito à dimensão pedagógica, chamamos de “Dificuldades acadêmicas” as queixas quanto ao engajamento e desempe-

nho no curso mais autorreferenciadas, ou seja, percebidas pelos estudantes como ocasionadas por suas habilidades ou competências, ou pela falta delas. Estão incluídas aqui reprovações, rendimento ruim em provas e apresentações, dúvidas quanto à escolha do curso etc. Vinte e um estudantes mencionaram queixas dessa natureza. Rotulamos como “Estresse ocupacional” sentimentos e situações que, ainda que vivenciados de modo subjetivo, estão mais claramente relacionados às exigências externas, relativas ao curso, tais como: exaustão, esgotamento, sobrecarga. Quinze estudantes trouxeram relatos desse tipo.

Sobre a dimensão psicológica, é importante marcar que “Ansiedade” foi a queixa mais expressa pelos estudantes, de modo direto (24 menções). Vinte e oito estudantes trazem sentimentos categorizados como “Rebaixamento do humor”, incluindo depressão, tristeza, desânimo, desestímulo. Três estudantes mencionaram outros sintomas ou quadros de transtornos mentais, como alteração de humor, ataque de pânico e bulimia.

O risco de suicídio foi reportado por 5 estudantes, sendo 3 casos de ideação e 2 com histórico de tentativas. Cabe ressaltar que é mais comum que esse tema venha à tona durante o acompanhamento psicoterapêutico, quando um vínculo de confiança tenha sido estabelecido, de modo que sabemos por esses relatos que, infelizmente, esse número não representa a totalidade dos estudantes que pensaram em suicídio, ou mesmo tentaram tirar a própria vida.

Quinze estudantes apresentaram questões referentes à autoimagem ou a comportamentos percebidos por eles como inadequados, como baixa autoestima, sensação de incapacidade, comportamento explosivo e descontrole emocional. Sem desconsiderar as características e a história de cada um, as dificuldades acadêmicas e altos níveis de estresse ocupacional reportados podem gerar ou reforçar sentimentos de menos valia e inadequação.

As relações interpessoais se apresentam como uma dificuldade para 17 estudantes, que citam conflitos, de várias ordens, cobranças, dificuldade de estabelecer vínculo, isolamento, solidão, entre outras questões.

Quatro estudantes buscaram o NAPP-FMB-UFBA para lidar com conflitos relativos à sexualidade, sejam estes de ordem interna, como descobertas e dúvidas, sejam nas relações com os outros, em especial, com a família. Cinco estudantes relataram preocupações com problemas ou condições de saúde, seus ou de familiares, havendo casos em que eles ocasionaram interrupção ou prejuízo nas atividades acadêmicas.

A dimensão social é pensada e abordada a partir dos conceitos de permanência material e permanência simbólica. Três estudantes apontaram sua situação de vulnerabilidade socioeconômica como aquilo que os levaram a acessar o serviço do NAPP-FMB-UFBA. Esses dados podem confirmar a caracterização do perfil dos estudantes que predominantemente buscam o atendimento. Como eles estão incluídos nas condicionalidades da assistência estudantil, é comum que já tenham acessado algum tipo de bolsa, ou auxílio, no momento do ingresso. Porém, as limitações orçamentárias, o aumento crescente da demanda e o caráter seletivo da política de assistência estudantil dificultam o acesso de todos que necessitam desse suporte. Cinco estudantes, por sua vez, indicaram dificuldades na construção do sentimento de pertencimento ao curso e à Faculdade de Medicina, ocasionadas por questões como segregação social e discriminação racial.

CONSIDERAÇÕES

Os estudantes acolhidos pelo NAPP-FMB-UFBA são predominantemente mulheres, negras, cotistas, oriundas de escolas públicas, têm entre 20 e 24 anos, estão cursando os dois primeiros anos da graduação e possuem renda familiar de até 3 salários mínimos. Excetuada a idade, são estudantes que se encontram do lado oposto ao perfil tradicional do estudante de Medicina. Sabemos que os estudantes com maior renda, em muitos casos, buscam apoio em serviços externos à faculdade, quando em situação de sofrimento; aparecendo, portanto, em menor número no perfil aqui apresentado. Mesmo com essa ressalva, percebemos que os marcadores sociais se agregam aos aspectos adoecedores já

identificados nos cursos de Medicina, como a sobrecarga de atividades e a alta exigência de desempenho, colocando esses novos estudantes em situação de maior vulnerabilidade para sofrimento psíquico. As ações de atenção à saúde mental do estudante de Medicina, principalmente no âmbito das instituições públicas, devem levar em conta esses fatores.

Parece-nos importante refletir sobre o porquê de esses aspectos não aparecerem ou aparecerem de modo ainda muito inconsistente nas pesquisas sobre saúde mental e qualidade de vida do estudante de Medicina. Por um lado, é possível que essa mudança de perfil decorrente das políticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior, pela lentidão com que ocorre nos cursos de alto prestígio e restrição às instituições públicas, não seja ainda detectada nas pesquisas de modo significativo. Por outro, talvez isso reflita uma forma particular de compreender a saúde mental no âmbito das pesquisas em saúde, como determinada, sobretudo, por aspectos orgânicos e pessoais, negligenciando o efeito de questões sociais, culturais e políticas, invisibilizando o sofrimento daqueles afetados por esses aspectos.

Também identificamos que há uma carência de estudos longitudinais, que possam avaliar a incidência de sintomas e transtornos mentais ao longo do curso de Medicina, ajudando a identificar fatores de risco e momentos-chave de intensificação de conflitos psíquicos e sociais. Os dados aqui apresentados evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos dois primeiros anos de curso. Nossa prática nos permite identificar outros pontos críticos que costumam mobilizar sentimentos intensos e conflituosos, tais como a apresentação do trabalho de conclusão de curso (que se dá no final do ciclo clínico, no oitavo semestre), a entrada no Internato e a proximidade da formatura.

É fundamental pensar formas efetivas de suporte aos estudantes, especialmente ao longo dos dois primeiros anos, incluindo mudanças na estrutura curricular e sistema de avaliação; bem como implementar ações específicas de suporte em outros momentos críticos da formação. Compreendemos que muitas dessas mudanças e ações extrapolam o al-

cance do trabalho do NAPP-FMB-UFBA, que pode, no entanto, atuar como provocador das instâncias responsáveis e oferecer suporte, com base nas percepções e reflexões construídas ao longo de seus sete anos de existência formal.

Em 2018, foi possível verificar um crescimento importante do número de estudantes que buscaram o núcleo, seja para a realização de acolhimento, apoio psicoterápico, orientação social ou orientação pedagógica, gerando encaminhamentos diversos. Esse crescimento é compatível com pesquisas que revelam altos índices de adoecimento psíquico dos estudantes nos cursos de Medicina, mas também pode ser um reflexo da estruturação contínua do trabalho realizado e do maior conhecimento dos estudantes sobre o Núcleo. Não descartamos, como já discutido, um efeito da mudança de perfil do estudante das instituições públicas e o impacto subjetivo que a chegada e permanência em um ambiente antes reservado e ainda pensado, em muitos aspectos, para as elites pode provocar.

No que diz respeito à realidade do NAPP-FMB-UFBA, a composição ainda reduzida da equipe permanente de profissionais não, permite o atendimento de toda a demanda de estudantes da graduação, como também restringe a possibilidade de criar um leque mais variado de ofertas de acompanhamento dos estudantes, visando à prevenção de adoecimentos e à promoção da saúde. Não obstante isso, temos empreendido muitos esforços nesse sentido, estabelecendo parcerias com professores e gestores, com outros setores da universidade e com os próprios estudantes. É preciso fazer ver à comunidade acadêmica que o cuidado com a saúde mental e qualidade de vida dos estudantes não pode ficar a cargo apenas dos serviços especializados, mas deve pautar a prática cotidiana de todos os seus atores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. *et al.* Common mental disorders among medical students. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 245-251, 2007.

BARBOSA, A. S. J.; FREITAS, I. C. F. *Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em estudantes de Medicina da UFBA*. 2016. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Medicina) – Faculdade de Medicina da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

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

FAGNANI, R. N. *et al.* Clinical and demographic profile of users of a mental health system for medical residents and other health professionals undergoing training at the Universidade Federal de São Paulo. *Medical Journal*, São Paulo, v. 122, n. 4, p. 152-157, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-31802004000400004. Acesso em: 16 jul. 2017.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. *IV Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de Ensino Superior: relatório final da pesquisa*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Brasília: Fonaprace, 2016.

GONÇALVES, M. B.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Considerações sobre o ensino médico no Brasil: consequências afetivo-emocionais nos estudantes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 482-493, 2009.

GONZALES; R. C. F.; NASCIMENTO, E. M. V. *De que se queixa o adolescente hoje: clínica psicanalítica e contemporaneidade*. Salvador: Edufba, 2015.

HERINGER, R.; KLITZKE, M. O ENEM/Sisu e as ações afirmativas em cursos de prestígio na UFRJ. *In: SANTOS, G.; SAMPAIO, S.; VASCONCELOS, L. (org.). Observatório da Vida Estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 37-58.

KRAFT, D. P. One hundred years of college mental health. *Journal of American College Health*, [s. l.], v. 59, n. 6, p. 477-481, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.569964>. Acesso em: 22 out. 2017.

MAYER, F. B. *A prevalência de sintomas de depressão e ansiedade entre os estudantes de medicina: um estudo multicêntrico no Brasil*. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5169/tde-13112017-154429/en.php>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MILLAN, L. R.; ARRUDA, P. C. V. Assistência Psicológica ao estudante de Medicina: 21 anos de experiência. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 90-94, fev. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302008000100027&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2017.

MOUTINHO, I. L. D. *et al.* Mental health and quality of life of Brazilian medical students: Incidence, prevalence, and associated factors within two years of follow-up. *Psychiatry Research*, [s. l.], n. 274, p. 306-312, 2019.

PACHECO, J. P. *et al.* Mental health problems among medical students in Brazil: a systematic review and meta-analysis. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 369-378, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462017000400369. Acesso em: 5 jul 2019.

PENEDO, F. J.; DAHN, J. R. Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, London, v. 18, n. 2, p. 189-193, 2005.

PIOTTO, D.; TETZLAFF, I. Estudantes do Ensino Médio público na USP e a questão da escolha da escola. SANTOS, G.; SAMPAIO, S.; VASCONCELOS, L. (org.). *Observatório da Vida Estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 21-35.

ROTENSTEIN, L. S. *et al.* Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among medical students: a systematic review and meta-analysis. *JAMA*, Illinois, v. 316, n. 316, p. 2214-2236, 2016. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2589340>. Acesso em: 5 jul. 2019.

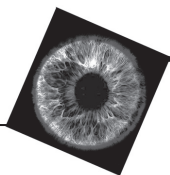
SANTOS, A. T. A. *et al.* Burnout syndrome among internship medical students. *Medical Education*, [s. l.], v. 45, n. 11, p. 1146, 2011.

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. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em: 27 fev. 2020.

SCHEFFER, M. *et al.* *Demografia médica no Brasil 2018*. São Paulo: FMUSP: CFM: Cremesp, 2018.

DESEMPENHO ACADÊMICO DOS
ESTUDANTES ORIUNDOS DO BACHARELADO
INTERDISCIPLINAR E DO VESTIBULAR NO
CURSO DE MEDICINA DA UFBA
existe diferença?



CARLA CRISTINA ANDRADE DE ARAÚJO
GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

INTRODUÇÃO

A aprovação em um curso de Ensino Superior de grande demanda exige do estudante, via de regra, um alto padrão de desempenho escolar nos níveis precedentes de ensino. Essa população de estudantes bem-sucedidos nesses processos seletivos é aquela oriunda de famílias que possuem boa condição socioeconômica e educacional. Essa relação, entre outras, vai definir o Ensino Superior brasileiro como um privilégio das elites.

A origem do Ensino Superior profissionalizante no Brasil se dá, em 1808, com a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso superior no Brasil com a autorização de Portugal, que, por quase sete

décadas, foi a única instituição de nível superior na Bahia. (CUNHA et al., 2009) Sua criação teve como origem os problemas sanitários que atingiam as cidades brasileiras e que se tornaram inaceitáveis para abrigar a Família Real e sua corte. (CUNHA et al., 2009)

A criação da universidade no Brasil ocorreu somente em 1909, na medida em que Portugal ofereceu muita resistência à implantação de uma universidade em sua colônia, pois percebia a educação superior como uma ameaça ao seu poder. Na falta de alternativas locais, as elites brasileiras enviavam seus filhos para realizar estudos superiores na Europa, especialmente, na Universidade de Coimbra. (COELHO; VASCONCELLOS, 2009)

Em 1946, surge a Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelo agrupamento das faculdades já existentes na época: Faculdade de Filosofia da Bahia, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito da Bahia, Escola Politécnica da Bahia, Faculdade de Medicina da Bahia¹ e as Escolas anexas de Odontologia e Farmácia. Atualmente, a UFBA oferece mais de 100 cursos de graduação entre bacharelados e licenciaturas distribuídos nos *campi* de Salvador, Vitória da Conquista e Camaçari. (BRASIL, 2019) As universidades brasileiras surgem a partir do agrupamento de faculdades já existentes, o que não corresponde ao sentido pleno de uma universidade, segundo Almeida Filho (2007, p. 219): “O simples ajuntamento de faculdades isoladas preexistentes, sem articulação funcional, institucional, pedagógica e científica de algum modo concretizada, não definiria uma universidade no seu sentido pleno”.

Santos e Almeida Filho (2008) salientam que, ao longo dos últimos 50 anos, muitas reformas foram implementadas no Ensino Superior brasileiro, em sua maioria não concluídas e implantadas de forma distorcida ou parcial. Essas diversas reformas, desde a de Anísio Teixei-

1 Antiga Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808.

ra² abortada pelo Golpe de 1964, passando pela reforma de 1968,³ com a implantação de um novo modelo sem a extinção do antigo, e mesmo a de 1970,⁴ que criou a pós-graduação, foram desafiantes e difíceis para a instituição universitária.

Nas últimas duas décadas, foi implantado pelo Governo Federal o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), proporcionando a ampliação do sistema de Ensino Superior brasileiro através do aumento da oferta de vagas, da criação de cursos noturnos, da criação e interiorização de novas instituições e da implantação de novos *campi*. Essa iniciativa tornou possível que um maior número de indivíduos prosseguisse sua formação educacional, aumentando, significativamente, o número de matrículas nesse nível de ensino.

Formalizando sua adesão ao Programa Reuni, a UFBA apresentou em 2006, ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e ao Conselho Universitário (Consuni), o projeto Universidade Nova, que tinha como objetivo central propor uma mudança na estrutura acadêmica da universidade, um desenho curricular interdisciplinar, flexível e abrangente, com a implantação do regime de três ciclos articulados de educação superior. O Primeiro Ciclo correspondia aos Bacharelados Interdisciplinares (BI), propiciando uma formação universitária geral e pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; o

2 Anísio Teixeira foi convidado pelo Presidente Juscelino Kubitschek para criar um modelo de Ensino Superior a ser implantado na Universidade de Brasília (UnB), em 1960, organizado em centros por áreas de conhecimento baseadas em ciclos de formação geral. Foi impedido pelos militares em 1964, que invadiram a UnB, mudando a estrutura definida inicialmente por Anísio Teixeira. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008)

3 Durante o regime militar, em 1967, foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), para implantação do modelo americano nas universidades brasileiras, que encontrou resistência dos movimentos estudantis de esquerda. Isso resultou em uma implantação parcial da reforma proposta, aplicando apenas os piores pontos do modelo flexneriano. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008)

4 Implementação da rede institucional de pós-graduação; estabelecimento, através do Ministério da Educação, de um comitê para credenciamento de programas de pós-graduação vinculado à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) e preparação de algumas agências de apoio patrocinadas pelo governo federal no apoio à rede universitária de laboratórios de pesquisa. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008)

Segundo Ciclo, equivalente à formação profissional em licenciaturas e carreiras específicas; e, por fim, o Terceiro Ciclo, que cuidaria da Formação acadêmica, científica ou artística de pós-graduação. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008)

As principais metas definidas pela UFBA em parceria com o Reuni foram implantação de novos cursos de graduação; abertura de novas turmas de cursos já existentes; ajuste de cursos que já funcionavam anteriormente ao Reuni; abertura de novas turmas de Licenciaturas Especiais; implantação de cursos de Educação Superior Tecnológica e implantação de 4 Bacharelados Interdisciplinares. (ALMEIDA FILHO, 2010)

A proposta de implantação do regime de ciclos inspirava-se no projeto de mudança da universidade feito por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que tinha por objetivo aumentar a integração entre os setores primários e secundários da educação com o Ensino Superior, através da criação de uma etapa entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, em que aconteceria o acolhimento dos estudantes e uma formação com conhecimentos introdutórios das grandes áreas de conhecimento. (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015)

O modelo previsto pelo projeto Universidade Nova não foi implantado na UFBA conforme sua proposta inicial, em que o BI seria a única forma de ingresso, o que permitiu a coexistência de dois tipos diferentes de formação, abrindo a possibilidade de conflitos, comparações e discriminação entre os estudantes. (LIMA et al., 2015) Mazoni, Custódio e Sampaio (2011) relatam que os estudantes do BI sofriam críticas e preconceito de professores e colegas, pois o novo modelo de curso não obedecia à lógica profissionalizante que predomina na universidade brasileira.

Conforme Sá (2016), as resistências e falta de apoio enfrentadas para implantação do BI na UFBA eram grandes, tendo inclusive quatro das suas unidades acadêmicas (Escolas de Teatro e Belas Artes e as Faculdades de Educação e de Medicina) se posicionado contra a mudança proposta. Muitos debates e discussões aconteceram dentro da universidade durante os primeiros anos do BI, principalmente na Faculdade

de Medicina, que, através de documentos e pareceres aprovados pela sua congregação, expunham sua insatisfação com o novo modelo de estrutura acadêmica. (SÁ, 2016)

A existência simultânea dos dois modelos de curso de graduação na UFBA fez com que fosse necessária a definição do processo de ingresso dos estudantes egressos do BI, para os Cursos de Progressão Linear (CPL).⁵ O Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) da UFBA aprovou a Resolução nº 6/2011, que definiu os critérios para ingresso dos egressos do BI nos cursos CPL, garantindo aos concluintes do BI a continuidade de sua formação acadêmica. Essa Resolução reservou 20% das vagas oferecidas em todos os cursos de progressão linear para estudantes egressos dos BI a partir do primeiro semestre de 2012 (UFBA, 2011b), além de definir as regras para seleção, devido à existência de cursos oferecidos na UFBA possuírem uma demanda maior que a oferta. (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015)

As regras para ingresso de estudantes egressos do BI nos cursos CPL foram definidas apenas em novembro de 2011 para que os estudantes das primeiras turmas, concluintes naquele ano, pudessem ingressar em um curso CPL no primeiro semestre de 2012. Muitos estudantes matriculados nos quatro BI não conheciam o funcionamento dessa nova modalidade de curso, por sua novidade. Essa foi a motivação, nessa pesquisa, para a escolha do ano de 2012 para o estudo do perfil e desempenho da primeira turma de egressos do BI de Saúde no curso de Medicina da UFBA, na tentativa de observar e comparar a trajetória dos dois grupos de estudantes que ingressaram no curso de maior demanda na instituição durante anos. Esse desconhecimento faz com que estudar o desempenho dos estudantes egressos dos BI e, eventualmente, compará-los ao de estudantes inscritos em cursos CPL seja de grande relevância, por permitir um maior entendimento sobre quem são esses estudantes e que resultados acadêmicos obtêm quando seguem um curso profissionalizante, auxiliando a tomada de decisões, melhorias nos cursos e na definição de novas políticas curriculares.

5 Cursos em que os estudantes realizam sua formação acadêmica num único percurso curricular até a obtenção do diploma. (UFBA, 2008)

Analisar o desempenho dos estudantes é, também, uma forma de avaliar a qualidade de um curso, faculdade, instituto ou universidade. Para que a atuação de um estudante seja analisada, é necessário considerar as diferentes variáveis que influenciam o seu bom desempenho. Rocha, Leles e Queiroz (2018) destacam que, dentre os diversos estudos realizados, os elementos que impactaram o desempenho acadêmico mais considerados são: infraestrutura, recursos didáticos, corpo docente, características pessoais e familiares.

Essa pesquisa foi realizada visando responder ao questionamento da existência ou não de diferença entre os desempenhos acadêmicos dos estudantes que ingressaram no curso de Medicina em 2012 pelos concursos Egressos do BI e Vestibular.

ASPECTOS METODOLÓGICOS MICROSOFT YAHEI

A pesquisa foi desenvolvida como um estudo descritivo e exploratório de abordagem quantitativa, com o objetivo de apresentar o comparativo do desempenho acadêmico dos estudantes aprovados no curso de Medicina da UFBA, no ano de 2012, ingressantes pelo vestibular e egressos do BI. Para isso, foi realizada uma coleta dos dados a partir das bases de dados de vários sistemas da UFBA, entre eles, o repositório dos dados do Questionário Socioeconômico e Cultural, o Sistema de Concursos (SISCON) e o Sistema Acadêmico (SIAC).

Para a realização do comparativo do desempenho acadêmico dos estudantes foi utilizado, como medida de desempenho, o coeficiente acadêmico (CR), índice que indica, em números, o desempenho acadêmico do aluno, sendo expresso por um número de 0 a 10, levando em consideração os resultados obtidos nos componentes curriculares e as suas respectivas cargas horárias. Utilizamos o CR geral calculado, considerando as disciplinas de todos os semestres já cursados pelo aluno e o CR por semestre, considerando apenas as disciplinas de cada semestre concluído. Foram coletados os CR do primeiro ao décimo semestre equivalendo a cinco anos de curso.

O universo da pesquisa totalizou 162 estudantes no ano de 2012, sendo que 32 são estudantes que ingressaram no curso de Medicina por meio do concurso Egressos do Bacharelado Interdisciplinar e 130 ingressaram pelo Vestibular da UFBA. Vale ressaltar que as informações se referem aos estudantes matriculados⁶ no curso; não foram considerados os classificados e não matriculados. A definição do ano de 2012 deve-se ao fato de ser o primeiro ano de conclusão de uma turma do BI, desde a sua implantação na UFBA, em 2009, além do que os candidatos não utilizaram o BI como uma nova opção de ingresso no curso de Medicina.

A apreciação de dados foi feita com a utilização de testes adequados às análises a partir de frequências e cruzamentos de variáveis, como o teste de associação de Qui-quadrado, bem como as comparações de médias pelos testes *t-Student* e análises de variância (ANOVA). Foi adotado como regra o nível de significância de 5% para a decisão nos testes de hipóteses.

O Teste *t* é um teste que utiliza a comparação de duas amostras independentes, sendo o método mais utilizado para avaliar as diferenças entre as médias de dois grupos. (VILELA JUNIOR, 2012) Com o teste Qui-quadrado (χ^2), mede-se a associação entre o resultado de duas variáveis categóricas oriundas de respostas preestabelecidas a questões específicas. Comparam-se as frequências observadas às esperadas, considerando as duas variáveis independentes. Para a comparação entre médias de subgrupos da amostra, utilizou-se o teste *t-Student*, simbolizado pela letra “t”, quando se comparam duas médias, e o teste de análise de variância (ANOVA), se três ou mais médias são comparadas.

As informações coletadas para esta pesquisa sobre o perfil socioeconômico foram colhidas a partir dos dados dos questionários aplicados nas inscrições dos vestibulares de 2009 (UFBA, 2008) e 2012 (UFBA, 2011a), disponíveis no Sistema de Concursos da UFBA. No questionário de 2009, foram colhidas informações socioeconômicas

6 Considera-se estudantes matriculados aqueles que, além de serem classificados no processo seletivo, efetivaram sua matrícula com entrega de documentação exigida pela universidade.

dos egressos do BI, pois o concurso realizado para ingresso no curso de Medicina não prevê a aplicação de questionário. No questionário de 2012, foram coletados os dados dos estudantes que ingressaram em Medicina por meio do vestibular.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE MEDICINA DE 2012

Quando se trata de avaliar o desempenho acadêmico, é unanimidade na literatura as dificuldades que se interpõem à realização dessa tarefa devido à grande quantidade de variáveis que devem ser consideradas. O que hoje é utilizado nas universidades para decisões e progressões, como critérios de desempate para monitoria e escalonamento de matrícula, é a nota obtida nas disciplinas, o que motivou a escolha do CR como um indicador do desempenho acadêmico dos estudantes neste trabalho.

Uma abordagem descritiva e comparativa foi aplicada aos dados coletados utilizando o CR e as variáveis socioeconômicas de categoria de cota, sexo, etnia, origem escolar, idade, renda familiar, participação na renda familiar, número de vezes que fez vestibular na UFBA, estado civil e ano que concluiu o Ensino Médio. A intenção foi verificar se existe uma relação entre o perfil socioeconômico e educacional e o desempenho, influenciando no resultado de cada grupo em estudo. Para isso, foi utilizada a média aritmética dos CR calculados por grupos de estudantes.

Após os testes realizados nos dados coletados dos estudantes do curso de Medicina ingressantes em 2012, verificamos que, considerando algumas variáveis socioeconômicas, existem diferenças significativas enquanto outras variáveis não apresentaram diferenças importantes. Identificamos que os alunos oriundos do BI que apresentaram maiores médias são mulheres, solteiras, com origem escolar no sistema privado, que prestaram vestibular 2 ou 3 vezes, estão na faixa etária entre 35 e 39 anos, possuem renda familiar entre 3 e 10 salários mínimos

e foram classificados no vestibular na categoria de cota E⁷. Já os estudantes ingressantes pelo vestibular são mais novos, entre 16 e 19 anos, mulheres, solteiras que acabaram de concluir o Ensino Médio, de escola privada, possuem renda familiar maior que 40 salários mínimos e foram classificados no vestibular na categoria de cota E.

Analisando as médias do CR por número de vestibulares prestados anteriormente na UFBA, em relação ao desempenho, foi verificado que as médias do CR dos estudantes que ingressaram pelo vestibular são superiores na maioria das opções em relação aos estudantes egressos do BI, com exceção dos estudantes que tentaram 3 vezes o vestibular na UFBA. Porém a única diferença estatisticamente significativa⁸ ocorreu no grupo de estudantes que não tinha prestado o vestibular da UFBA nenhuma vez anteriormente (7,15 para o BI e 8,22 para o vestibular).

Ao verificar as médias por estado civil, percebe-se que os estudantes solteiros (7,62 para o BI e 7,79 para o vestibular) possuem uma média superior aos estudantes casados (5,97 para o BI e 7,47 para o vestibular) tanto no BI quanto no vestibular. Em relação ao sexo dos estudantes junto com a forma de ingresso, ficou evidenciado que a média dos CR é maior no grupo dos estudantes que ingressaram via vestibular para ambos os sexos. Quando verificada a média do CR entre os sexos, observamos que as mulheres possuem uma média significativamente maior no grupo ingressante pelo BI e no de estudantes ingressantes pelo vestibular.⁹

Almeida, Cassuce e Cirino (2016) também constataram, em sua pesquisa na Universidade Federal de Viçosa (UFV), que os estudantes do sexo masculino possuem um desempenho inferior ao do sexo feminino. Outras pesquisas realizadas por Silva e Santos (2004) e Barros e demais autores (2001) confirmam que o desempenho acadêmico das mulheres é superior ao dos homens.

7 Categoria E: categoria de cota para os não cotistas, referente a todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar e a etnia ou cor (55% das vagas).

8 Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -2,978$; $p < 0,05$)

9 Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -2,978$; $p < 0,05$)

Considerando a origem escolar, fica evidente, que o desempenho acadêmico no grupo vestibular (7,97 para escola privada e 7,59 para escola pública) é sempre maior do que no grupo de egressos do BI (7,82 para escola privada e 6,71 para escola pública), independente da origem escolar. Essa diferença é ainda maior comparando os estudantes oriundos de escola pública de cada grupo, sendo estatisticamente significativa.¹⁰ Ao analisar o desempenho dos estudantes do curso de Medicina no Brasil, Carvalho e Cerqueira (2015) observaram que os estudantes oriundos de escola particular apresentam um desempenho acadêmico (CR) maior que os estudantes provenientes de escola pública. Esse fato demonstra que as políticas de reserva de vagas ainda são necessárias para permitir o ingresso de estudantes provenientes de escolas públicas nos cursos de maior demanda e prestígio social.

No cruzamento das variáveis sexo e origem escolar por formas de ingresso no curso de Medicina em 2012, fica evidente, conforme Tabela 1, que as médias dos estudantes oriundos de escola privada são superiores tanto no BI quanto no vestibular, independente do sexo dos estudantes.

Tabela 1 – Média dos coeficientes de rendimento dos estudantes do curso de medicina da UFBA ingressantes em 2012 por forma de ingresso, sexo e origem escolar

Sexo	BI		Vestibular	
	Público	Particular	Público	Particular
Feminino	6,59	7,84	7,85	8,03
Masculino	6,87	7,76	7,46	7,91

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no questionário socioeconômico PROGAD/SSOA/UFBA (UFBA, 2011a).

O resultado dos testes estatísticos, considerando as variáveis origem escolar e sexo, mostrou que não há diferença estatisticamente significativa para o sexo, masculino de escola pública ou privada e nem para o sexo feminino de escola privada qualquer que seja a forma de

10 Teste de diferença entre duas médias t-Student ($t = -4,456$; $p < 0,001$)

ingresso. Porém, no grupo dos estudantes de escola pública e sexo feminino oriundos do vestibular foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa.¹¹

Outra forma de analisar o rendimento acadêmico foi considerando a variável etnia, em que o grupo de estudantes que ingressou via vestibular supera o grupo dos egressos do BI na média do CR em todas as etnias. Aplicados os testes estatísticos, foram encontradas diferenças significativas¹² nos grupos de estudantes pardos (vestibular – 7,82 e BI – 7,38) e pretos (vestibular – 7,59 e BI – 6,34).

Quando combinamos as variáveis sexo, etnia e desempenho acadêmico, confirma-se o resultado encontrado com a variável etnia, conforme Tabela 2. Nesse caso, o sexo dos estudantes não influenciou o desempenho acadêmico dos grupos por etnia, a não ser quando se comparou a média do CR entre as mulheres pardas por forma de entrada. A média das mulheres pardas oriundas do vestibular foi significativamente¹³ maior do que as oriundas do BI. A Tabela 2 demonstra, também, que as menores médias pertencem aos negros do BI independente do sexo.

Tabela 2 – Média dos coeficientes e rendimento dos estudantes do curso de medicina da UFBA, ingressantes em 2012, por forma de ingresso, sexo e etnia

Sexo	BI			Vestibular		
	Outros	Preto	Pardo	Outros	Preto	Pardo
Feminino	7,92	6,25	7,46	7,93	7,90	8,00
Masculino	7,80	6,70	7,28	7,88	7,53	7,70

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no questionário socioeconômico PROGAD/SSOA/UFBA (2011a).

A idade pode ser considerada um fator importante que influencia no entrosamento entre os estudantes e formação de grupos dentro do

11 Feminino/ Pública – Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -3,589$; $p < 0,001$)

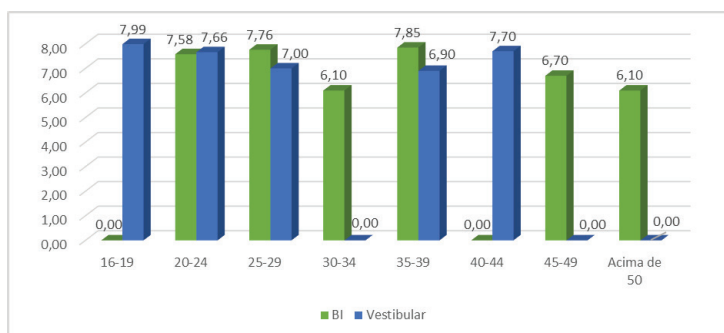
12 Pretos – Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -3,157$; $p < 0,01$)
 Pardos – Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -2,495$; $p < 0,01$)

13 Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -2,875$; $p < 0,01$)

curso. Considerando essa variável, pode-se observar, no Gráfico 1, que apenas o grupo do BI possui estudantes com idade maior que 45 anos e estudantes com idade inferior a 20 anos aparecem somente no grupo de ingressante pelo vestibular. Os estudantes no grupo do BI com faixa etária menor tiveram um desempenho acadêmico melhor se comparado com as faixas etárias mais altas, o que não acontece no grupo do vestibular, em que os estudantes das faixas etárias intermediárias possuem desempenho menor.

No estudo realizado por Almeida, Cassuce e Cirino (2016) sobre o desempenho acadêmico na Universidade Federal de Viçosa, foi identificado que a variável idade é significativa para determinar o desempenho acadêmico dos estudantes, confirmando que estudantes mais novos, recém-saídos do Ensino Médio, conseguem um melhor desempenho. Apesar de os estudantes com a faixa etária menor (16-19 anos) apresentarem as maiores médias de CR no grupo de estudantes analisados neste trabalho, após a aplicação dos testes estatísticos, considerando a variável faixa etária e forma de ingresso, não foi encontrada uma diferença significativa nas médias dos CR de nenhuma das faixas etárias deste estudo.

Gráfico 1 – Média dos coeficientes de rendimento dos estudantes do curso de medicina da UFBA ingressantes em 2012 por forma de ingresso e faixa etária



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no questionário socioeconômico PROGAD/SSOA/UFBA (2011a).

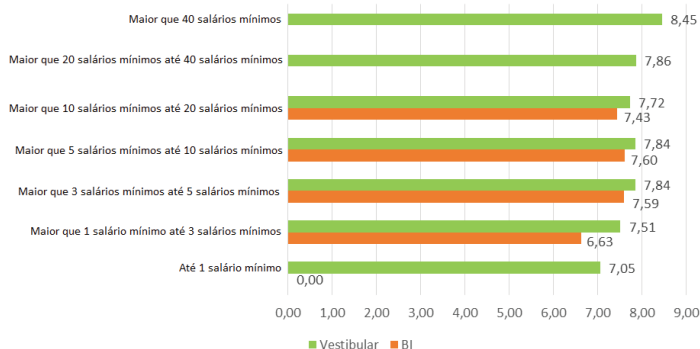
Após adicionar a variável origem escolar à análise da faixa etária por forma de ingresso e repetir os testes estatísticos, encontramos uma

diferença significativa das médias do CR apenas entre os estudantes da faixa etária de 20 a 24 anos oriundos da escola pública, sendo maior para o vestibular,¹⁴ com média do CR igual a 7,47 e 6,57 para os oriundos do BI. A maior média encontrada foi de 8,04, para os estudantes entre 16 e 19 anos de origem escolar privada e ingressantes pelo vestibular e, a menor, foi de 6,10 dos oriundos do BI, entre 30 e 34 anos de origem escolar pública.

Analisando o Gráfico 2, identificamos que as médias do CR em relação à renda total familiar por forma de ingresso no curso de Medicina em 2012 no grupo do vestibular são maiores que as médias do grupo do BI, independente da faixa salarial da família. Os estudantes com as maiores rendas são os que apresentam as maiores médias do CR, o que aponta, provavelmente, para um maior preparo para lidar com o ambiente acadêmico. Além disso, esse grupo é proveniente do vestibular, demonstrando como a seletividade nesse processo é elevada.

Em um estudo realizado na UFBA com estudantes matriculados entre 2010 e 2012 em todos os cursos de graduação, Tiryaki (2014) identificou que o desempenho dos estudantes, que possuem renda familiar maior que cinco salários mínimos, é superior ao desempenho de estudantes com renda inferior.

Gráfico 2 – Média dos coeficientes de rendimento dos estudantes do curso de medicina da UFBA ingressantes em 2012 por forma de ingresso e renda total familiar



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no questionário socioeconômico PROGAD/SSOA/UFBA (2011a).

14 20 a 24 anos / escola pública – Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -2,719$; $p < 0,05$)

Agrupando os estudantes cotistas e não cotistas, verificamos que o desempenho dos estudantes no grupo do vestibular é maior tanto entre os cotistas quanto não cotista. No grupo cotista, a média de CR igual a 7,59 para oriundos do vestibular foi estatisticamente superior à dos estudantes egressos do BI, cuja média foi 6,71.¹⁵ Entre os não cotistas (vestibular – 9,97 e BI – 7,82), não houve diferença das médias do CR por forma de ingresso, como assinalado na análise anterior.

A pesquisa realizada por Santiago (2016), com o desempenho dos concluintes cotistas e não cotistas da Universidade Federal de Ouro Preto, em 2005 e 2006, identificou que os estudantes não cotistas de Medicina superaram os cotistas apenas em 2005. Já no estudo realizado por Carvalho e Cerqueira (2015), ao analisar o desempenho dos estudantes do curso de Medicina no Brasil, foi observado que o desempenho dos estudantes não cotistas era superior ao desempenho dos estudantes cotistas.

Ao analisar a situação de estudante cotista e não cotista sob a perspectiva da renda total da família, fica claro que a maior média de coeficiente de rendimento pertence ao grupo de estudantes não cotistas, do vestibular, com renda familiar maior que 40 salários mínimos (8,45) e as menores estão entre os cotistas do BI independente da renda familiar do estudante.

A Tabela 3 demonstra que a média dos coeficientes de rendimentos dos estudantes pardos ingressantes no curso de Medicina em 2012 pelo vestibular com renda familiar maior que 40 salários (8,55) é a maior das médias de CR, especialmente, quando comparada com a média de estudantes não cotistas ingressantes pelo vestibular (8,45). Isto sugere que os estudantes com as maiores rendas familiares apresentam os melhores desempenhos acadêmicos em toda a população deste estudo. Como é possível verificar ainda na Tabela 3, as menores médias de CR estão entre os estudantes pretos egressos do BI independente da renda familiar e dos estudantes pardos ingressantes pelo vestibular com renda menor que um salário mínimo. Esse resultado confirma a neces-

15 Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -4,456$; $p = 0,00$)

cidade de políticas de ações afirmativas pela comprovação de existência de desvantagens para os pretos e pardos na sociedade baiana.

Tabela 3 – Média dos coeficientes de rendimento dos estudantes do curso de medicina da UFBA ingressantes em 2012 por forma de ingresso, renda familiar e etnia

Renda da Família	BI			Vestibular		
	Outros	Preto	Pardo	Outros	Preto	Pardo
Até 1 salário mínimo	-	-	-	7,40	-	6,93
Maior que 1 salário mínimo até 3 salários mínimos	-	5,70	7,10	7,85	7,25	7,91
Maior que 3 salários mínimos até 5 salários mínimos	8,10	7,00	7,63	7,80	7,80	7,87
Maior que 5 salários mínimos até 10 salários mínimos	7,83	-	7,45	8,15	7,73	7,67
Maior que 10 salários mínimos até 20 salários mínimos	7,80	-	7,37	7,42	-	7,95
Maior que 20 salários mínimos até 40 salários mínimos	-	-	-	7,96	7,80	7,80
Maior que 40 salários mínimos	-	-	-	8,42	-	8,55

[Fonte: Elaborado pelas autoras com base no questionário socioeconômico PROGAD/SSOA/UFBA (2011a).

Ao analisar as médias dos coeficientes de rendimentos dos estudantes por forma de ingresso, renda familiar e origem escolar, verificamos que a maior média do CR (8,45) está no grupo de estudantes ingressos no curso de Medicina em 2012 pelo vestibular com renda maior que 40 salários, oriundos da rede particular. Já as menores médias são encontradas no grupo de estudantes egressos do BI e provenientes de escolas públicas.¹⁶

A comparação da Tabela 3 com as médias encontradas por forma de ingresso, renda familiar e origem escolar, sugere que os estudantes

16 Médias encontradas por faixa salarial para ingressantes pelo BI de origem escolar pública: Maior que 1 salário mínimo até 3 salários mínimos – 6,63 / Maior que 3 salários mínimos até 5 salários mínimos – 7,00 / Maior que 5 salários mínimos até 10 salários mínimos – 7,10 / Maior que 10 salários mínimos até 20 salários mínimos – 6,83

com maior desempenho são os pardos egressos do vestibular, oriundos de escolas particulares com renda familiar maior que 40 salários mínimos.

O sistema de reserva de vagas implantado na UFBA priorizou o acesso de estudantes utilizando as variáveis cor ou raça, renda familiar e origem escolar. Almeida Filho e demais autores (2010) identificaram um distanciamento entre os estudantes egressos de escolas públicas e privadas, principalmente, nos cursos mais concorridos da instituição, como é o caso do curso de Medicina. A alta competitividade no processo seletivo explica essas distorções. (ALMEIDA FILHO e demais autores, 2010) Com a adoção da reserva de vagas na UFBA, convivem, nos cursos mais procurados, estudantes de origem popular e estudantes da elite.

Ainda analisando o coeficiente de rendimento, mas utilizando testes estatísticos complementares, como análises descritivas, *box-plot*, testes paramétricos e não paramétricos, produzimos os dados que serão analisados a seguir. Assim como nos cálculos das médias aritméticas dos coeficientes de rendimentos, os testes estatísticos foram realizados separando os dois grupos de estudantes que são o foco desta pesquisa: egressos do BI e ingressos pelo vestibular. Além disso, o CR foi analisado também por semestre, sendo coletados os CR dos 10 primeiros semestres, o que demonstra bem o desempenho dos estudantes durante o curso.

No comparativo dos CR entre os dois grupos, sem a utilização de nenhuma outra variável que possa influenciar no resultado, vemos que as médias dos ingressantes pelo Vestibular foi 7,797 enquanto os ingressos pelo BI apresentaram uma média do CR igual a 7,331; uma diferença considerada estatisticamente significativa.

Outra maneira de analisar o desempenho dos grupos deste estudo foi introduzir a situação de ser ou não cotista, sendo encontrado um melhor aproveitamento dos não cotistas. A média do CR do grupo dos cotistas foi 7,423, enquanto a dos não cotistas foi de 7,942, uma diferença estatisticamente significativa.¹⁷

17 Teste de diferença entre duas médias *t-Student* ($t = -3,924$; $p < 0,001$)

O estudo realizado por Santos e demais autores (2014) ratifica o resultado encontrado nesta pesquisa. Nele foi realizado o cálculo das médias das notas dos estudantes ingressantes em todos os cursos ofertados em 2012 na UFBA em cada semestre, e foi detectado que o rendimento dos cotistas (5,68) é inferior ao dos não cotistas (5,77). Em outro estudo realizado por esses autores, dessa vez por área de conhecimento,¹⁸ também foi encontrado o maior rendimento dos não cotistas nas áreas I, II e III. A maior diferença encontrada entre as notas dos cotistas e não cotistas foi nas áreas de conhecimento I (cotista – 4,67 e não cotista – 5,44) e II (cotista – 6,00 e não cotista – 6,41). Em pesquisa realizada por Peixoto e demais autores (2016), esses resultados também se confirmam, demonstrando que a comparação do desempenho dos estudantes, de forma geral, apresenta um rendimento superior para os estudantes não cotistas em relação aos cotistas.

A pesquisa realizada por Rocha, Leles e Queiroz (2018), utilizando os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2004, 2007, 2010 e 2013, encontrou resultados semelhantes aos levantados neste estudo. O desempenho dos estudantes não cotistas foi superior ao dos estudantes cotistas no curso de Nutrição. Os autores também verificaram que, em outros cursos como Pedagogia, História e Física, avaliados nesse mesmo período, o desempenho dos estudantes não cotistas é superior ao dos cotistas.

Na tentativa de analisar o desempenho dos estudantes em cada grupo, foi realizado um acompanhamento semestre a semestre, do primeiro ao décimo. Para tanto, foi calculado o CR em cada semestre para a população desta pesquisa e identificamos que em todos os semestres a média do coeficiente de rendimentos dos estudantes ingressos pelo vestibular foi superior ao grupo dos egressos do BI, não sendo estatisticamente significantes apenas nos semestres I (vestibular – 7,69 e BI – 7,45), 7 (vestibular – 7,86 e BI – 7,55) e 10 (vestibular – 8,49 e BI – 8,07). Conclui-se que o desempenho, ao entrar e próximo de sair

18 A UFBA divide os seus cursos em 5 áreas de conhecimento, sendo elas: I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia; II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; III – Filosofia e Ciências Humanas; IV – Letras; e V – Artes.

do curso, não variou de forma significativa entre os ingressantes pelo Vestibular e egressos do BI.

Mesmo havendo diferença das médias do CR entre os grupos a cada semestre, observamos que em ambos os grupos houve um crescimento no coeficiente de rendimento dos estudantes pesquisados durante os 10 semestres analisados.

Utilizando a variável categoria da reserva de vagas (cota) na análise do desempenho dos estudantes por semestre, verificamos, também, que existe diferença no desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas. Os estudantes não cotistas ingressantes em 2012 no curso de Medicina possuem um melhor rendimento do primeiro ao décimo semestre.

Peixoto e demais autores (2016), em pesquisa baseada no CR por semestre de todos os estudantes ativos da UFBA, independente do curso, também identificaram a existência de uma diferença estatisticamente significativa no desempenho de estudantes cotistas e não cotistas, constatando o melhor desempenho para os estudantes não cotistas. Dessa forma, concluímos que o curso de Medicina segue o padrão de resultado encontrado na pesquisa que considera toda a comunidade de estudantes da UFBA em 2012.

Antes de analisar o desempenho dos estudantes por semestre, estratificando os estudantes pelas categorias de cotistas e não cotistas, imaginava-se que a diferença nos primeiros semestres seria maior para os estudantes cotistas, devido às deficiências enfrentadas pelos estudantes oriundos do Ensino Médio público, não sendo superadas no decorrer do curso. Essa suposição não se confirma neste estudo, pois a diferença existente entre os dois grupos no primeiro semestre é pequena, aumentando apenas nos próximos semestres e voltando a reduzir no semestre 6. Dessa forma, no curso de Medicina em 2012, os cotistas conseguiram alcançar um bom desempenho no início do curso mesmo oriundos do Ensino Médio público.

Em estudo realizado por Ferraz, Jelihovschi e Silveira (2010) sobre o desempenho acadêmico no primeiro ano de reserva de vagas em todos os cursos da UESC, foi demonstrado que, na maioria dos cursos,

não existe diferença estatisticamente significativa no desempenho acadêmico dos estudantes, com exceção de Direito, Medicina e Engenharia de Produção e Sistemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como elemento motivador a curiosidade em saber se existia diferença no desempenho acadêmico entre os dois grupos de estudantes ingressos no curso de Medicina, o curso mais concorrido entre os candidatos ao Ensino Superior, não apenas na UFBA.

Depois de realizadas as análises sobre o desempenho acadêmico dos estudantes de medicina ingressantes em 2012, verificamos que há diferença estatisticamente significativa para o grupo do vestibular. Para que pudéssemos fazer uma análise mais detalhada, foram incluídas variáveis socioeconômicas e acompanhamento a cada semestre; constatando que nem todas as variáveis analisadas possuem influência no desempenho dos estudantes desse estudo e que não existem diferenças significativas em todos os semestres analisados.

As diferenças estatisticamente significantes foram encontradas nas análises feitas com as variáveis isoladas de número de vestibulares prestados anteriormente na UFBA, sexo, cotista, origem escolar, etnia e no cruzamento das variáveis sexo e etnia, faixa etária e origem escolar. Sendo que as diferenças encontradas foram entre os estudantes que nunca tinham prestado vestibular anteriormente na UFBA, entre as mulheres, entre os estudantes de origem escolar pública e entre os cotistas. Já com os cruzamentos das variáveis, foram constatadas diferenças nos grupos com faixa etária entre 20 e 24 anos de origem pública e as mulheres pardas.

Os resultados evidenciam que, mesmo oriundos da escola pública, os estudantes do curso de Medicina ingressantes pelo vestibular obtiveram um melhor desempenho em relação aos egressos do BI também de escola pública. Esse fato talvez se deva à seletividade do vestibular para medicina, que seleciona os melhores estudantes de cada categoria de reserva de vagas.

Esta pesquisa sobre o desempenho acadêmico dos estudantes que ingressaram no curso de Medicina da UFBA em 2012 permitiu identificar que as maiores médias do desempenho acadêmico estão no grupo dos estudantes ingressantes pelo vestibular com renda familiar maior que 40 salários mínimos, pardos e oriundos de escola particular. Isso confirma que o curso de Medicina da UFBA segue o perfil meritocrático existente desde a sua criação no Brasil. Nele, apenas os estudantes de alta renda, com acesso a um Ensino Fundamental e médio de melhor qualidade, conseguem ter acesso e êxito no decorrer de um curso tão concorrido e seletivo como este.

Mesmo que as diferenças significativas encontradas sejam positivas para os grupos de estudantes ingressantes pelo vestibular, esse resultado não sugere que existe uma fragilidade na formação do BI, sendo justamente o contrário, pois foi apenas através do BI que estudantes com menor renda familiar e maior faixa etária puderam acessar um curso de alta demanda e tão seletivo como é o de Medicina.

Outro ponto que remete à qualidade da formação ministrada pelo BI é o resultado da análise do desempenho acadêmico por semestre. O desempenho entre os grupos ingressantes pelo BI e pelo vestibular, no primeiro semestre, em 2012, possui uma diferença estatisticamente não significativa, o que contraria muitos estudos que encontraram diferenças significantes nos primeiros semestres, principalmente, em cursos de alta demanda e seletividade. Algumas pesquisas salientam, que esse período, compreendido entre os dois primeiros semestres, é decisivo para que os estudantes troquem de curso ou simplesmente abandonem o curso ou a instituição. Um ponto que é citado por Baccharo (2014) e que merece ser destacado é que os estudantes com renda familiar menor, quando conseguem ingressar em uma universidade pública de grande reconhecimento, procuram se esforçar buscando um rendimento mais elevado. O autor salienta ainda que, muitas vezes, a escolha da carreira pelas pessoas de menor poder aquisitivo geralmente não é por cursos de maior prestígio, como é o caso de Medicina. O BI trouxe uma mudança nessa realidade, proporcionando para esse grupo

de renda familiar modesta a possibilidade de acesso a um dos cursos de maior prestígio e concorrência na história da UFBA.

Dessa forma, concluímos que todas as diferenças encontradas, em relação ao desempenho acadêmico, foram positivas para o grupo de ingressos pelo vestibular, o que não pode levar à conclusão de que o BI não seja de boa qualidade, mas sim que ele se tornou mais uma porta de entrada dos estudantes menos favorecidos ao curso de Medicina, confirmando a importância da continuidade dos investimentos nas políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes ao Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Salvador: Edufba, 2007.
- ALMEIDA FILHO, N. *et al. Memorial da Universidade Nova UFBA 2002-2010*. Salvador: Edufba, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/50945357/Memorial-da-Universidade-Nova-2002-2010>. Acesso em: 4 set. 2019.
- ALMEIDA, F. M. S.; CASSUSE, F. C. C.; CIRINO, J. F. Desempenho Acadêmico na Universidade Federal de Viçosa. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 16, n. 1, p. 155-175, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/12970/artigo2evol16-1.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.
- BACCARO, T. A. *A relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no Ensino Superior: um estudo em uma universidade pública paulista*. 2014. 138 f. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-18072014-115113/en.php>. Acesso em: 19 set. 2019.
- BARROS, R. P. D. *et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Disponível em: <https://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/159/94>. Acesso em 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema e-MEC*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc4>. Acesso em: 18 set. 2019.

CARVALHO, M. M.; CERQUEIRA, G. S. Análise do desempenho acadêmico dos cotistas dos cursos de medicina e direito no Brasil. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 59-63, jan./jun. 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf#page=61. Acesso em: 19 set. 2019.

COELHO, S.; VASCONCELLOS, M. C. C. A criação das instituições de Ensino Superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: INPEAU, 2009. p. 11-27.

CUNHA, C. S. *et al.* A importância da chegada da família real portuguesa para o ensino médico e a medicina brasileira. *Revista Praxis*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 11-14, 2009. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/537/501>. Acesso em: 6 ago. 2017.

FERRAZ, M. I. F.; JELIHOVSCHI, E.; SILVEIRA, F. B. Análise do desempenho acadêmico do primeiro ano de implantação do sistema de reserva de vagas na UESC. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PROBABILIDADE ESTATÍSTICA, 19., 2010, São Pedro. *Anais* [...]. São Paulo: ABE, 2010. p. 1-6. Disponível em: <http://www2.ime.unicamp.br/sinape/sites/default/files/Resumo%20miff2.pdf>. Acesso em 11 set. 2019.

LIMA, M. *et al.* Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia: considerações sobre uma implantação do projeto. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, Cerdanyola del Vallès, v. 15, n. 3, p. 127-147, 2015. Disponível em: <http://atheneadigital.net/article/view/v15-n3-lima-coutinho-freitas-et-al>. Acesso em: 1 mar. 2018.

MAZONI, I.; CUSTÓDIO, L.; SAMPAIO, S. M. R. O bacharelado interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia: o que dizem os estudantes? In: SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 228-248.

PEIXOTO, A. L. A. *et al.* Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. *Avaliação: Revista*

da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 2, p. 569-592, 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200569&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2019.

ROCHA, A. L. P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 74-94, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812018000100074&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2019.

SÁ, M. A. S. *A dupla porta de entrada na Faculdade de Medicina da Bahia: percepção dos estudantes matriculados no período de 2012.1 a 2014.1*. 2016. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado Interdisciplinar em Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21087>. Acesso em: 19 fev. 2018.

SANTIAGO, H. Z. *Análise da média de coeficientes acadêmicos de discentes cotistas e não cotistas na Universidade Federal de Ouro Preto entre o primeiro semestre de 2011 e segundo semestre de 2014*. 2016. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016. Disponível em: https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/346/1/MONOGRAFIA_An%c3%a1liseM%c3%a9diaCoeficientes.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS B. S., ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SANTOS, J. L. *et al.* Cotas e desempenho na Universidade Federal da Bahia: uma análise dos ingressantes de 2010 a 2012. In: ENCONTRO DE ECONOMIA BAIANA, 10., 2014, Salvador. *Anais* [...]. Salvador: UFBA, 2014. p. 131-157. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/cotas_e_desempenho_na_universidade_federal_da_bahia.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 9, n. 3, p. 459-467, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a13>. Acesso em: 11 set. 2019.

TIRYAKI, G. F. *Determinantes do desempenho acadêmico e estimativa da fronteira de eficiência educacional da UFBA*. Salvador: UFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15726/3/Relat%C3%B3rio%20PROUFBA%20Encomenda%20Economia.pdf>. Acesso em: 19 de set de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução 02, de 1 de julho de 2008*. Estabelece definições, princípio, modalidades, critérios e padrões para a organização dos cursos de graduação da UFBA. Salvador: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2008. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/porta1.ufba.br/files/resol_0208_1.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

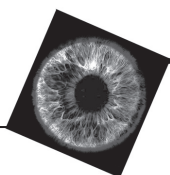
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Manual do candidato: vestibular 2012*. Salvador: UFBA, 2011a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Acadêmico de Ensino. *Resolução nº 06, de 30 de novembro de 2011*[b]. Estabelece critérios para ingresso de estudantes graduados em Bacharelado Interdisciplinar da UFBA nos cursos de Progressão Linear desta Universidade. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2001. Disponível em: <https://www.ufba.br/conteudo/resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-06-de-30-de-novembro-de-2011>. Acesso em 12 set. 2019.

VERAS, R. M.; LEMOS, D. V. S.; MACEDO, B. T. F. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 621-641, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000300621&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2019.

VILELA JUNIOR, G. B. *Estatística: teste t student*. Campinas: Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, 2012. (Material didático. Ciências do Movimento Humano). Disponível em: http://www.cpaqv.org/estatistica/teste_t.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

PERMANÊNCIA E SUCESSO ACADÊMICO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR
uma comparação Brasil-Argentina



ROSANA HERINGER
STELLA MARIS MÁS ROCHA

INTRODUÇÃO

Brasil e Argentina experimentaram transformações importantes no que diz respeito à expansão do acesso à educação superior nestas duas primeiras décadas do século 21. Essas transformações possibilitaram a ampliação do acesso de estudantes de diversas origens e condições sociais à educação superior, com destaque para a maior presença de estudantes de origem popular, negros, indígenas e, em grande parte, representando a primeira geração de suas famílias a chegar a esse nível de ensino. Essa presença diversificada trouxe novos desafios para as instituições de educação superior (IES), notadamente as IES públicas, que, nos dois países, têm desenvolvido estratégias para a promoção da permanência e do sucesso acadêmico dos estudantes.

No caso brasileiro, essa expansão se deu, principalmente, a partir dos anos 2000, com a criação de novas universidades federais e a adoção de políticas que visaram à expansão do número de matrículas tanto no setor público quanto no setor privado. Entre as medidas mais importantes destacamos a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal prova de seleção de acesso ao Ensino Superior, bem como a adoção do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), que permite que os estudantes se inscrevam para participar de processos seletivos em instituições de Educação Superior (IES) públicas em todo o país, tendo por base a sua nota no ENEM. (HERINGER; KLITZKE, 2017) Outras medidas importantes foram a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), que consiste num sistema de bolsas pagas pelo governo federal para que estudantes de menor renda estudem em IES privadas, e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), um crédito para estudantes a ser pago com juros reduzidos após a conclusão do curso superior. (HERINGER, 2014)

Além de medidas tomadas visando à ampliação de vagas no Ensino Superior, o governo brasileiro adotou, a partir de 2012, uma nova legislação que dispõe sobre a reserva de vagas (cotas) em IES federais para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Essa reserva de vagas também inclui um recorte socioeconômico ao beneficiar, especificamente, estudantes com renda familiar *per capita* de até R\$1.509 (equivalente a US\$280 aproximadamente) e um recorte racial, beneficiando estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. (HERINGER, 2014; HERINGER; KLITZKE, 2017)

O conjunto dessas medidas possibilitou um início de democratização do Ensino Superior no Brasil, principalmente, das IES públicas, historicamente mais elitizadas. Possibilitou também uma maior diversificação do perfil dos estudantes nas instituições federais, especialmente, nas carreiras de maior prestígio. Esse processo de diversificação trouxe, para essas instituições, novos desafios em termos da permanência e do sucesso acadêmico desses estudantes. As universidades federais têm buscado responder a esses desafios de diferentes maneiras,

combinando ações de assistência financeira e também de apoio acadêmico aos estudantes. (HERINGER; VARGAS, 2016)

O processo de democratização do acesso às universidades argentinas vem se consolidando gradualmente desde a recuperação da democracia, no final de 1983. A expansão das instituições e a diversificação de carreiras foram acompanhadas por um aumento constante no número de estudantes. A eliminação dos exames de admissão, cotas e tarifas nas universidades públicas, juntamente com a normatização das instituições (Lei nº 23068/1984), resultou, imediatamente, em um aumento significativo nas matrículas. Nos últimos 30 anos, o crescimento do sistema público universitário foi exponencial: o número de instituições dobrou e a população estudantil quadruplicou em três etapas a saber: 1990-1995, 2003-2009 e 2014-2015.

A incorporação de novos setores sociais à universidade, em um contexto de desigualdade estrutural e profunda (KESSLER, 2014; THERBORN, 2015), tem como contrapartida vários problemas: infraestrutura insuficiente para atender adequadamente à demanda por Ensino Superior, altas taxas de abandono e baixas taxas de graduação, vários anos de atraso na obtenção do diploma, professores com pouco tempo de dedicação etc. (CAMBOURS DE DONINI; GOROSTIAGA, 2016; TEDESCO; ABERBUJ; ZACARÍAS, 2014) Esses problemas, que tencionam a aparente democratização da universidade e as constantes dificuldades acadêmicas dos estudantes mais pobres, foram referidos por alguns autores como “inclusão exclusiva”. (EZCURRA, 2011)

Com diferentes ritmos e intensidades, várias políticas públicas foram desenvolvidas para tentar reduzir os efeitos da desigualdade social no Ensino Superior. Da mesma forma, as instituições universitárias também criaram e implementaram seus próprios mecanismos para lidar com o problema: articulação entre escolas secundárias e universidades, cursos iniciais não seletivos, bolsas de estudo, bolsas de vários tipos, sistemas de tutoria e acompanhamento de alunos, programas voltados para a conclusão etc. Essas diversas experiências, com resulta-

dos diferentes, coincidem na tentativa de responder ao desafio gerado pela concepção do Ensino Superior como um direito.

Neste texto, apresentamos uma reflexão abrangente sobre a expansão recente do Ensino Superior no Brasil e na Argentina, notadamente nas IES federais/nacionais, abordando também os desafios colocados para as instituições em relação à permanência e sucesso acadêmico desse novo público. Abordamos também quais têm sido as principais respostas institucionais a essas exigências, com ênfase nas experiências de duas universidades, uma no Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e outra na Argentina, a Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Aqui são apresentados alguns avanços do projeto de pesquisa “Políticas públicas e institucionais para inclusão educacional na Região Metropolitana de Buenos Aires: do Ensino Médio à universidade”, da Faculdade de Humanidades da UNSAM, e resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES) da Faculdade de Educação da UFRJ.

Além dessa introdução e das considerações finais, o texto está dividido em mais três partes, a saber: uma reflexão teórica sobre assistência, permanência estudantil e sucesso acadêmico; uma visão geral sobre as características da expansão recente do Ensino Superior no Brasil e na Argentina; e uma análise das principais políticas de assistência estudantil e apoio acadêmico nos dois países, a partir da experiência da UFRJ e da UNSAM.

POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E APOIO ACADÊMICO: REFLEXÃO TEÓRICA

Em meados da década de 1970, entrou em cena a categoria exclusão social e seu uso se generalizou nas décadas de 1980 e 1990. Naquela época, a noção se referia a uma manifestação extrema de desigualdade social na qual os sujeitos permaneciam, por razões estruturais, “[...] incapazes de obter os recursos necessários, – de todos os tipos, embora

essencialmente econômicos – para estabelecer planos de vida autônomos”. (RODRÍGUEZ GUERRA, 2002, p. 3) Assim, a “questão social” (CASTEL, 1997) foi levantada em termos de “exclusão” do mercado de trabalho e da proteção do Estado, e a ideia de inclusão social foi estendida como sua contrapartida.

Paralelamente, as categorias de exclusão e inclusão passaram a ser utilizadas no campo educacional para dar conta da situação escolar da população. A inclusão, em sentido amplo, é entendida como o direito de aprender por todos, independentemente das características individuais, levando em consideração as necessidades e garantindo que sejam geradas condições adequadas para a obtenção de resultados favoráveis. (MARQUINA; CHIROLEU, 2015) Referir-se à inclusão e elevá-la como objetivo de política pública, especificamente educacional, implica reconhecer que a sociedade não é igual e que a diversidade legítima constitui um componente que merece ser reavaliado. (CHIROLEU, 2014) Por isso, as universidades propõem medidas destinadas à inclusão de todos os estudantes para tentar mitigar a discriminação histórica que se cristalizou com desigualdade social.

Rodríguez Guerra (2002) alerta sobre os sentidos e usos do par “dentro-fora”, pois seria uma maneira de esconder as desigualdades dos que estão dentro assim como dos que estão de fora. A ênfase é colocada na necessidade de combater a exclusão social através da inclusão escolar, em vez de abordar as desigualdades sociais e educacionais. Assim, a questão é resolvida em “se eles estão fora” ou “se eles estão dentro” do sistema educacional e, este último, é configurado como a aspiração mais alta. Perde, então, a centralidade da intenção de transformar as condições em que essa escolaridade ocorre: os fatores contextuais, as condições de ensino e aprendizagem, os processos de apropriação efetiva do conhecimento socialmente construído e a conquista do direito – e não apenas formal – à educação. De certa forma, o objetivo da inclusão é imposto ao de democratizar o sistema. Ou melhor, focar na inclusão restringe a democratização somente ao acesso.

Aqui cabe trazer a reflexão proposta por Dubet (2015) sobre as diferentes modalidades de democratização, que ilustra de maneira adequada esse dilema. O autor vai trazer a distinção, em primeiro lugar, entre massificação e democratização, demonstrando que esta última só se realiza de fato quando o público do Ensino Superior espelha de forma mais equilibrada o perfil da população de um país em termos de renda, classe, gênero, cor etc. Em seguida, Dubet aborda também a diferença entre democratização do acesso e democratização interna, mostrando que, à medida que os sistemas se abrem, favorecendo o acesso, a hierarquização interna, do ponto de vista das instituições e carreiras, tende a aumentar. (DUBET, 2015)

Um outro autor que nos auxilia na reflexão sobre acesso e permanência no Ensino Superior, a partir de sua marcante pesquisa realizada na França nos anos 1980, é Alain Coulon (2008), com a obra intitulada de *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Segundo o autor, a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade é “aprender a ser estudante universitário”. Isso significa um processo de “afiliação institucional”, traduzida por entendimento das “regras do jogo”; dos procedimentos administrativos e burocráticos. Também implica uma afiliação intelectual, cultural e simbólica. Para o autor, “afiliar-se” significa o reconhecimento social da própria “competência” para lidar com as instituições e rotinas acadêmicas. (COULON, 2008; HERINGER; HONORATO, 2015)

Tanto no Brasil como na Argentina é possível observar, através de diferentes estudos, que uma maior democratização do acesso não significou, necessariamente, uma plena afiliação desses novos estudantes, trazendo então o desafio de pensar em políticas de assistência e permanência estudantil para ampliar as chances de sucesso acadêmico dos estudantes. (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014; PIOTTO, 2014; SAMPAIO, 2011)

No caso brasileiro, alguns trabalhos realizados, ao longo da última década, registram a importância de diferenciar as ações de assistência estudantil, geralmente direcionadas aos estudantes em situa-

ção de maior vulnerabilidade socioeconômica, daquelas identificadas como ações voltadas para a permanência do conjunto de estudantes. (HERINGER; HONORATO, 2015, entre outros) Entre as ações de permanência, foco principal deste texto, encontram-se aquelas destinadas a promover maior sucesso acadêmico e melhor desempenho dos estudantes, permitindo uma plena afiliação à instituição de Ensino Superior.

No item seguinte, traçamos um breve panorama da expansão recente do Ensino Superior no Brasil e na Argentina, para então abordar, em seguida, algumas iniciativas relevantes no campo da permanência acadêmica e apoio pedagógico.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA EXPANSÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA ARGENTINA

Atualmente, o sistema universitário argentino é composto por 57 universidades nacionais, com quase 1,5 milhão de estudantes, 50 universidades privadas com 370 mil estudantes, 5 institutos universitários (4 nacionais e 1 provincial), 13 institutos universitários particulares com 11 mil estudantes, 4 universidades provinciais, 1 universidade estrangeira e 1 universidade internacional.

A expansão e consolidação do sistema universitário foram concretizadas em diferentes épocas do século XX e do século XXI. Até 1958, o Estado detinha o monopólio da educação universitária, com nove instituições. A partir desse ano, foi permitida a criação de universidades privadas, denominadas “universidades livres”. Como resultado dessa medida, entre 1959 e 1969, dezoito universidades privadas, principalmente católicas, e apenas duas públicas, foram fundadas.

No marco do “Plano Taquini”, na década de 1970, foi proposta uma expansão das instituições públicas. O objetivo, naquela época, não era apenas político (criação de novos estabelecimentos que permitissem o desafogamento das universidades tradicionais), mas também econômico, caracterizado por um desenvolvimentismo tecnocrático

que buscava fundar universidades de orientação regional. (CANO, 1985) A criação e a localização geográfica das universidades mostram claramente esse objetivo: 15 universidades públicas e 2 privadas criadas em apenas 4 anos (1971-1975) em lugares distantes dos centros urbanos.

A última ditadura militar (1976-1983) implicou um freio à expansão do sistema universitário, originado na repressão e desaparecimento de professores, estudantes e trabalhadores não docentes e na intervenção de universidades, causando, entre outras coisas, um esvaziamento na formação acadêmica e científica e um declínio – pela primeira vez na história da Argentina – de matrículas em instituições de Ensino Superior.

A recuperação da democracia, em 1983, abriu caminho para a adoção de medidas político-educacionais voltadas para a democratização, que continuam até hoje: reabertura da única universidade fechada durante a ditadura, eliminação de provas de ingresso e tarifas, padronização de procedimentos através de órgãos colegiados, concursos públicos para acesso a cargos de professor, entre outros. Nesse período, apenas uma nova universidade nacional foi criada.

Os anos 1990 iniciam, na Argentina, outro momento de crescimento do sistema universitário, com forte ênfase na criação de universidades privadas (20 instituições entre 1989 e 1999) e a implantação de 9 universidades públicas, das quais 6 localizadas na Região Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). A regionalização das instituições, própria da década de 1970, é deslocada pelos processos de localização em conglomerados geográficos específicos. (ROVELLI; ATAIRO, 2005) Isso permitiu a incorporação de novos setores sociais ao Ensino Superior, devido à proximidade de seus locais de residência. Essas universidades também se caracterizaram pela definição de uma oferta acadêmica “inovadora”, diferentes carreiras tradicionais, que atendia áreas diversificadas, com propostas de menor duração: programas de 3 anos, Ciclos de Complementação Curricular de 1 ou 2 anos, articulados com diplomas anteriores, treinamento a distância, vinculado às

necessidades locais e com estruturas governamentais inovadoras, em geral, organizadas em escolas, institutos ou departamentos, rompendo com a organização clássica das faculdades.

A Lei do Ensino Superior nº 24521/1995, ainda em vigor, foi aprovada dentro de uma estrutura de reforma de todo o sistema educacional, incluindo a educação superior. As mudanças envolveram temas como financiamento, possibilitando que as instituições buscassem diferentes fontes de recurso, condições para a autonomia da universidade pelo Estado Nacional com a criação de organizações supra universitárias como a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU) para o credenciamento de carreiras em graduação e pós-graduação, limitações à participação dos estudantes em órgãos colegiados, instalação de uma lógica de competição e avaliação nas instituições. (BRUSILOVSKY; VIOR, 1998; ROVELLI, ATAIRO, 2005)

Nos primeiros anos do século XXI, assistimos a outro momento de grande expansão do sistema universitário: 11 universidades nacionais, 5 delas concentradas na RMBA, e 3 particulares entre 2003 e 2009. Existe uma demanda social persistente por aumentar os anos de treinamento, impulsionada pela concepção da educação como bem público e direito social, e pela obrigatoriedade do Ensino Médio a partir de 2006. Entre 2010 e 2015, a expansão das instituições continuou com a criação de 10 novas universidades nacionais e 4 privadas. Assim, em cada uma das 24 jurisdições do país, há pelo menos uma universidade.

No que se refere ao Brasil, houve uma expressiva expansão de matrículas na educação superior ao longo dos últimos anos. Entre 2003 e 2017, por exemplo, as matrículas na educação superior passaram de 4 milhões para 8,3 milhões (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO, 2018), sendo 75% em instituições privadas. Desses mais de 8 milhões de matrículas, cerca de 6,5 milhões são presenciais e 1,7 milhão à distância. Ainda que tenha obtido expressivos avanços, o país não conseguiu atingir as metas de expansão previstas no Plano Nacional de Educação de 2001, que trazia a projeção de 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação

superior em 2011. (NUNES; MARTIGNONI; CARVALHO, 2003) Chegamos a 2017 com 19,7% dos jovens nessa faixa etária frequentando o Ensino Superior. (INEP, 2018)

Apesar do não alcance das metas, a expansão do Ensino Superior brasileiro possibilitou a inserção nesse nível de ensino de estudantes pertencentes a grupos antes pouco presentes na educação superior. Essa diversificação de públicos e perfis de estudantes ocorreu de forma significativa nas instituições federais de educação superior (IFES), que tiveram uma expansão de matrículas de 600 mil, em 2003, para 1,3 milhões em 2017. (INEP, 2018)

No que diz respeito ao tipo de instituições de Ensino Superior, levando em conta a organização acadêmica e a categoria administrativa, no Brasil havia 296 IES públicas em 2017 e 2.152 IES privadas. Em termos proporcionais, isso significa que 88% das IES brasileiras são privadas. Em relação às IES públicas, 36,8% são federais (109 IES); 41,9% são estaduais (124); e 21,3% municipais (63). A maioria das universidades é pública (53,3%), enquanto, entre as IES privadas, predominam as faculdades (87,3%). Também cabe mencionar que cerca de 60% das IES federais são universidades, enquanto cerca de 40% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. (INEP, 2018)

Em termos de perfil do estudante de graduação no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indica que são, em sua maioria, mulheres que frequentam IES privadas em cursos de bacharelados noturnos e que tem, em média, 21 anos. (INEP, 2018)

Além dessa expansão recente das matrículas na educação superior, ao longo dos anos 2000 e 2010, o Brasil passou por pelo menos mais duas ondas de expansão da educação superior: primeiramente nos anos 1960, em função da demanda crescente resultante dos processos

de industrialização e urbanização. (MARTINS, 2009; MENDONÇA, 2000) Também, na década de 1990, o país experimentou expansão, ocorrida principalmente a partir da flexibilização de normas de funcionamento das IES privadas que beneficiaram o seu crescimento e o aumento do número de vagas e matrículas nessa modalidade de ensino. (CUNHA, 2003)

O movimento de expansão ocorrido nas últimas décadas trouxe desafios no que diz respeito à qualidade dos cursos. No caso brasileiro, essa situação é particularmente reconhecida em relação às IES privadas, que tiveram um crescimento exponencial já desde a década de 1990 (CUNHA, 2003), nem sempre apresentando padrões de qualidade adequados em seus cursos.

Do ponto de vista das instituições federais, um importante programa de expansão das universidades públicas foi lançado em 2007, o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni). Esse programa, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096/2007, tinha por objetivo dar às instituições federais condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência aos estudantes no Ensino Superior.

Como resultado do Reuni, houve aumento significativo de matrículas nas IES federais, bem como aumento no número de *campi* e a criação de novas universidades, principalmente, em regiões distantes dos centros metropolitanos e do Sudeste, região mais desenvolvida do país.

Ao lado da expansão das matrículas, as políticas de ação afirmativa para acesso ao Ensino Superior colaboraram para a diversificação do público que passou a ingressar nas IES federais. Embora várias IES públicas, estaduais e federais tenham adotado, antes de 2012, por decisão institucional, as cotas para estudantes de escola pública, de menor renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, tal política se fortaleceu e consolidou a partir daquele ano, quando foi promulgada a Lei nº 12.711/2012, em que a política de cotas se tornou obrigatória para todas as IES federais. (HERINGER, 2014)

As políticas de ação afirmativa para acesso ao Ensino Superior no Brasil foram implementadas a partir da pressão de setores da sociedade tradicionalmente discriminados. Uma vez iniciada sua implantação, seguiram-se sua ampliação e consolidação, ano após ano, pelo menos até 2018. Sabemos que o processo político que levou à criação de tais políticas não foi um caminho sereno e sem conflitos, porém é possível reconhecer o impacto que a ação afirmativa, conjugada com as políticas de expansão de vagas no Ensino Superior, teve para a diversificação de públicos que passaram a ter acesso a esse nível de ensino.

Conhecemos a seletividade das IES federais e as dificuldades que, ainda hoje, alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas enfrentam para acessá-las. Mesmo com essas dificuldades, foi expressiva a transformação ocorrida nos *campi* das IFES brasileiras, que possibilitou uma diversificação de perfis estudantis e representa um passo importante na democratização do acesso ao Ensino Superior brasileiro. (RISTOFF, 2013)

ANÁLISE DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E APOIO ACADÊMICO NA ARGENTINA

A adoção da obrigatoriedade da escola secundária há mais de uma década, juntamente com a expansão do sistema universitário, permitiu a entrada de novos setores sociais na educação superior. Esses novos públicos são os que concentram mais atenção das políticas públicas e institucionais voltadas à inclusão educacional. Os alunos tradicionais, de acordo com a literatura especializada, caracterizam-se por dedicar tempo integral ao estudo, ou seja, não trabalham, dependem financeiramente de suas famílias e ingressam em instituições de Ensino Superior imediatamente após o término do Ensino Médio, consequentemente, não ultrapassam os 20 anos de idade e, geralmente, cumprem a duração prevista dos currículos. (CAPELARI, 2014) No entanto, os estudantes que ingressaram na universidade nas últimas duas décadas combinam trabalho e estudo, portanto, cursam meio período, demoram mais para

terminar o curso, ingressam nas instituições mais velhos, muitos porque concluíram o Ensino Médio em programas de educação de jovens e adultos, e constituem a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias.

No caso da Universidad Nacional San Martín (UNSAM), por exemplo, em 2015, 3.829 alunos se inscreveram em 41 cursos de graduação. Desses, 47% trabalhavam; a maioria, 69%, era a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias, ou seja, seus pais tinham um nível educacional máximo até o Ensino Médio completo. Apenas 22% dos ingressantes tinham menos de 19 anos, 28% entre 20 e 24 anos, 19% entre 25 e 29 anos e 31% acima de 30 anos. Mais da metade (52%) morava em San Martín ou municípios próximos à universidade, 23% na cidade de Buenos Aires e o restante em lugares mais remotos. Mais da metade (57%) eram mulheres, maioria em todos os ramos do conhecimento, com exceção das carreiras em Ciências Aplicadas. (UNSAM, 2015)

Em consonância com essa caracterização, a UNSAM adotou, nos últimos anos, uma série de medidas que contribuem para aliviar as dificuldades econômicas dos estudantes como bolsas de auxílio financeiro e fotocópias, descontos na cantina da universidade e na tarifa de transporte público. Junto com isso, foi elaborado um conjunto de políticas institucionais que contemplam aspectos relacionados à aprendizagem, na tentativa de responder, assim, a um dos problemas que mais preocupam – e ocupam – as universidades públicas: a combinação de altas taxas de cobertura com altas taxas de abandono. (CHIROLEU, 2012) Embora essas preocupações com as trajetórias dos alunos não sejam novas na literatura acadêmica, talvez a novidade seja que elas deixaram de ser concebidas como um problema individual, típico da transição pelo sistema educacional, da escola para a universidade, para serem analisadas de forma sistêmica. (TERIGI, 2014) Requerem, portanto, não apenas reflexão política, mas, também, institucional e pedagógica.

Durante vários anos, a UNSAM tem refletido sobre como acompanhar a experiência acadêmica durante “os inícios” (MÁS ROCHA; MANCOVSKY, 2019); uma instância que possui um caráter essencial-

mente formativo, uma vez que a maneira pela qual os alunos passam o primeiro ano na universidade é fundamental para definir seu futuro acadêmico.

A seguir, descrevemos brevemente algumas das ações implementadas:

Articulação entre escolas secundárias e universidades: em 2008, a Secretaria Acadêmica da UNSAM criou o “Programa de Articulação da Escola Secundária”, que trabalha em duas linhas principais: “A escola chega à UNSAM”, que consiste em visitas guiadas à universidade para conhecer o *campus*, a oferta acadêmica, a história institucional e as diversas atividades culturais desenvolvidas, e “A UNSAM vai à escola”, quando professores e alunos avançados de diferentes carreiras da universidade visitam as escolas secundárias, apresentando as especificidades de oferta acadêmica e respondendo a perguntas. Paralelamente, ao longo do tempo, as diferentes unidades acadêmicas da universidade realizam diversas atividades para trabalhar em conjunto com as escolas da região e favorecer o ingresso no nível superior. Em 2016, foi realizada a I Feira de Ciências Humanas e Sociais, reunindo centenas de estudantes do Ensino Médio que realizaram um projeto de pesquisa durante o ano letivo dirigido por professores de suas escolas e orientado por professores, pesquisadores e alunos da UNSAM. Em 2017, o Festival de Curtas Audiovisuais dos Estudantes Secundários foi adicionado à Feira. Os resultados de todos esses anos de trabalho permitiram constatar que essas ações, embora necessárias, apresentavam limitações se a instituição não analisasse e repensasse suas estratégias de ensino com um olhar interdisciplinar e intersetorial. A diversidade de dispositivos institucionais adotados mostrou que era “muito complexo romper o determinismo social dos resultados de aprendizagem e da trajetória educacional de uma pessoa”. (TEDESCO; ABERBUJ; ZACARÍAS, 2014, p. 8) Portanto, foi necessário incluir a dimensão pedagógica, ou seja, analisar as estratégias de ensino e as condições materiais, bem como as representações e valores com os quais os atores do processo pedagógico atuam.

Programa de Aperfeiçoamento do Ensino: com base na centralidade que a dimensão pedagógica adquire ao pensar no motivo pelo qual tantos alunos abandonam o Ensino Médio no primeiro ano de entrada na universidade, o “Programa de Aperfeiçoamento do Ensino” (Programa de Mejora de Enseñanza – PME) foi criado em 2010, na UNSAM, pelo ex-ministro da Educação Juan Carlos Tedesco. Esse dispositivo institucional possui diferentes linhas de ação: projetos de melhoria de ensino, orientação pedagógica focalizada (orientação compartilhada entre professores, PME e especialista na disciplina), treinamento contínuo de professores (oficinas para promover a conexão entre os conteúdos e as atividades de ensino), criação de cursos de treinamento para candidatos nas áreas de leitura e escrita, ciências e matemática. Entende-se que os alunos necessitam fazer o gerenciamento desses campos de conhecimento para que transitem com sucesso na primeira parte de suas carreiras. O trabalho é promovido em formato de oficina, a fim de facilitar a personalização do ensino e seu monitoramento contínuo. São propostas atividades planejadas, tarefas periódicas e obrigatórias e correções com informações relevantes para a melhoria da produção, com o objetivo de gerar uma relação de confiança pedagógica entre professor e estudante. O PME incentiva ainda a incorporação de boas estratégias de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de previsão entre os estudantes e, assim, diminuindo seus níveis de incerteza e desorganização. Para tanto, é intensificado o tempo de exposição deles ao ensino, com mais horas de estudo em sala de aula compartilhadas com colegas e professores, tendo por objetivo promover a expansão da oferta de experiências de aprendizagem.

Curso de Preparação para Universidade (CPU): o CPU é o caminho inicial para todos os cursos de graduação da UNSAM. Ele procura orientar os candidatos nas áreas decisivas de cada carreira e familiarizá-los com as metas e objetivos específicos da universidade. Também visa reforçar o conhecimento adquirido no Ensino Médio, com vistas ao início dos estudos de nível superior, fornecendo ferramentas que favo-

recem a integração na vida acadêmica. Entretanto, ele não tem um fim corretivo ou “nivelador”. O CPU é uma instância que aborda os estudos universitários sob uma dupla perspectiva: acadêmica, pois oferece conteúdo e ferramentas metodológicas, e afiliação institucional. Ambos os aspectos correspondem a processos que não se esgotam em um curso, mas constituem aprendizados progressivos que tentam fazer com que os jovens construam trajetórias de sucesso.

Criação da Escola Técnica Secundária da UNSAM: No âmbito do “Projeto para a Criação de Novas Escolas Secundárias com Universidades Nacionais” do Ministério da Educação, em 2014, foram inauguradas quatro escolas técnicas com um mandato fundador de inclusão educacional e com características distintas de todas as escolas públicas de Ensino Médio do país: professores escolhidos pela equipe de gestão, pequenos grupos de alunos para garantir educação personalizada, dia letivo prolongado, alimentação e transporte gratuitos para os alunos, desenho curricular próprio, entre outros. A UNSAM inaugurou sua escola técnica secundária em José León Suárez, uma das áreas mais pobres da região. Na instituição, parte-se da convicção de que é necessário reconhecer que os jovens possuem diferentes ritmos de aprendizado e, conseqüentemente, esses tempos devem ser respeitados e acompanhados. Portanto, repetição não é uma opção. Vários dispositivos e espaços institucionais são projetados para contemplar suas necessidades específicas. Assim, eles passam pela escola, pelo bairro e pela universidade como locais válidos e legítimos para a produção e apropriação do conhecimento.

Programa “Mentoria entre Pares”: prevê a participação dos alunos em atividades (culturais, recreativas, políticas, de pesquisa) para promover sua afiliação institucional e acadêmica. Os mentores, estudantes avançados de diferentes carreiras, recebem um treinamento específico, o Seminário Teórico de Mentoria entre Pares, que é oferecido em cada um dos planos de estudos no âmbito das disciplinas eletivas de cada plano. Essa é uma proposta dinâmica que tem como ponto de partida e

chegada a dúvida e a consulta dos jovens em busca de um processo enriquecedor de aprendizado mútuo. Assume-se assim a tarefa de contribuir para a construção coletiva de um tipo de universitário autônomo, crítico e desafiado pela inclusão educacional com efeitos democratizantes. Sem perder de vista esse objetivo geral, o Mentoria entre Pares é oferecido como um espaço para acompanhamento e reflexão comum sobre a vida dos estudantes, com atenção especial aos ingressantes. Seu objetivo específico é refletir com os colegas sobre o conhecimento e a experiência acadêmica para acompanhar e fortalecer a afiliação de novos e não tão novos estudantes.

Comissão Universitária de Deficiência e Direitos Humanos: a Comissão, criada pela Resolução do Conselho Superior da UNSAM N° 286/2011, começou a funcionar em 2011. A principal preocupação era melhorar as condições de ensino e aprendizagem para garantir acesso, permanência e graduação de estudantes com deficiência, além de favorecer o desenvolvimento das tarefas do corpo docente e administrativo e dos serviços da universidade nessa condição. Em uma pesquisa realizada em 2014, a Comissão detectou mais de 50 estudantes com deficiência. A partir de então, algumas medidas foram adotadas para promover a inclusão e a acessibilidade: o desenho de uma maquete tátil que inclui a sinalização do *campus* Miguelete em braille e em escrita convencional, a edição de livros em braille e materiais de estudo em vários formatos (Biblioteca acessível e *Bridge Voices*).

ANÁLISE DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E APOIO ACADÊMICO NO BRASIL

A chegada de um maior contingente de estudantes de origem popular, em sua maioria, sendo os primeiros em suas famílias a acessar o Ensino Superior nas universidades públicas, tanto estaduais quanto federais, trouxe novos desafios para essas instituições no atendimento

às necessidades específicas desses estudantes. Questões como recursos financeiros para manutenção na universidade, auxílios para transporte e alimentação, entre outras demandas, têm sido alvo de preocupação crescente por parte dos gestores das instituições públicas de Ensino Superior. (HERINGER; VARGAS, 2016)

Para atender a algumas dessas demandas, o governo brasileiro lançou, em 2008, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES tem como objetivos:

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

Com o propósito de concretizar esses objetivos, o PNAES definiu ações a serem adotadas nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos de estudantes; acesso, participação e aprendizagem de estudantes portadores de deficiência. (BRASIL, 2010)

As ações implementadas pelas 63 universidades federais, a partir da aplicação dos recursos do PNAES, foram importantes para o fortalecimento das políticas de assistência estudantil, viabilizando, para milhares de estudantes, a possibilidade de continuar seus estudos, através de apoio financeiro, seja na forma de bolsas, auxílios para alimentação, moradia estudantil ou transporte, além de outras iniciativas menos frequentes. (HERINGER, 2013; HERINGER; VARGAS, 2016)

Entretanto, como tem sido apontado na literatura recente a respeito do tema, as políticas de assistência estudantil incidem sobre um aspecto específico referente à permanência dos estudantes no Ensino Superior, que é a dimensão material, indispensável, porém insuficiente para viabilizar a permanência plena e o sucesso acadêmico de muitos

estudantes. (ALMEIDA, 2012; HERINGER; HONORATO, 2015; PORTES, 2015) Do ponto de vista da promoção da permanência estudantil, torna-se necessário mobilizar diferentes tipos de políticas e recursos, a fim de que sucesso acadêmico, isto é, a conclusão do curso dentro do tempo previsto para sua integralização, seja, de fato, garantido.

Assim, as universidades federais brasileiras têm desenvolvido programas destinados a ampliar as oportunidades para que estudantes de diferentes origens socioeconômicas e com diversas experiências possam aumentar suas chances de sucesso acadêmico, combinando ações de assistência financeira e atividades de apoio acadêmico em diferentes modalidades. Apresentaremos a seguir, de forma breve, algumas iniciativas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da UFRJ.

Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA): as COAAs são formadas por um grupo de docentes e estão ligadas a um curso, habilitação ou unidade acadêmica. São responsáveis por acompanhar e coordenar demais ações que viabilizam a superação de dificuldades acadêmicas dos estudantes.

Monitoria de Apoio Pedagógico: a UFRJ lança, anualmente, um edital destinado à seleção de estudantes que vão atuar junto aos colegas que venham a apresentar dificuldades em relação aos estudos e à organização do trabalho acadêmico. Esse programa de monitoria não está presente em todos os cursos, apenas naqueles que fazem a adesão e apresentam uma proposta de trabalho para concorrer às vagas para seleção de bolsistas.

Oficina de Organização de Estudos: a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFRJ, criada em 2018, criou uma divisão própria destinada a tratar do apoio pedagógico, a Divisão de Integração Pedagógica (DI-PED). Essa divisão tem desenvolvido ações voltadas para o apoio a estudantes que encontram dificuldades nas suas atividades acadêmicas. Uma das ações desenvolvidas é a oficina de Organização de Estudos,

que vem sendo realizada nos diferentes *campi* da UFRJ, com a inscrição prévia de estudantes interessados.

DIRAC – Diretoria de Acessibilidade: criada em 2017, a DIRAC trabalha coletando dados relativos à acessibilidade na UFRJ, identificando demandas e necessidades, mantendo interlocução com as diversas instâncias dentro e fora da universidade, sugerindo e propondo aquisição e adaptação de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, apoiando a execução de eventos, campanhas e ações para a garantia da cidadania. Tem como meta organizar a construção da política de acessibilidade da UFRJ e orientar as suas unidades a promoverem a acessibilidade e a consequente inclusão de todas as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como desenvolvemos ao longo do texto, na Argentina, a democratização do acesso à universidade foi sustentada, em princípio, pela criação de novas instituições e pela expansão da oferta acadêmica, dependendo de uma estrutura regulatória que garantisse o direito ao Ensino Superior. A população estudantil que constituiu a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias é uma demonstração convincente da possibilidade de exercer esse direito. Pesquisas já realizadas mostram que a sustentação dos estudos universitários é mais difícil para esses setores. Não basta poder entrar na instituição. Daí a necessidade de definir, criar e oferecer políticas institucionais que facilitem a apropriação da cultura universitária para fazer parte dela e, por sua vez, modificá-la. Os dispositivos institucionais descritos apontam um caminho percorrido, mas também a necessidade de recriação permanente de cada proposta.

Da mesma forma, o breve histórico de desenvolvimento e expansão do Ensino Superior no Brasil nos permite observar que houve uma expansão numérica de matrículas nas últimas décadas e que tal expan-

são não alterou a grande diferença existente entre o grande número de estudantes no setor privado e um pequeno número de estudantes nas IES públicas. Ainda assim, houve uma expansão significativa de matrículas nas IES federais e uma diversificação importante do público, com maior proporção de estudantes de escolas públicas, menor renda, pretos, pardos e indígenas. A chegada desses estudantes trouxe novos desafios às IES federais e também à UFRJ, maior universidade federal do Brasil, com cerca de 50 mil estudantes. Por essa razão, a UFRJ tem se empenhado, assim como outras IES federais, em desenvolver ações institucionais que possibilitem tanto o apoio material quanto o apoio pedagógico aos estudantes que apresentem dificuldades de desempenho acadêmico e de plena afiliação ao Ensino Superior.

As experiências brevemente descritas aqui, tanto no caso da Argentina quanto do Brasil, revelam que as IES têm alcançado importantes avanços na adoção de políticas de permanência. Entretanto, ainda é necessário um longo caminho para que essas ações se consolidem e venham a se expandir no cenário do Ensino Superior dos dois países. Caminho que já sofre ameaças graves num cenário de crise econômica que afeta ambos os países, restringindo gastos públicos e reduzindo os recursos para o Ensino Superior federal e para programas de apoio estudantil, em particular. No caso brasileiro, as ameaças à continuação da expansão da educação superior pública e das políticas de assistência estudantil se agravaram a partir de 2019, com a posse do novo governo federal, cujos integrantes explicitaram, em mais de uma ocasião, suas críticas às políticas de ação afirmativa e de financiamento das universidades públicas. (HERINGER, 2020)

Trata-se de um cenário de risco, porém é necessário que continuemos a buscar alternativas para que os ganhos obtidos com a expansão do acesso se traduzam também na permanência e conclusão com sucesso da graduação por parte dos estudantes que lograram chegar até aí.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. M. *Ampliação do acesso ao Ensino Superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo*. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Assistência Estudantil. *Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 26 fev. 2020.

BRUSILOVSKY, S.; VIOR, S. La universidad argentina en los 90. Políticas, procesos, propuestas. *Témpora*, La Laguna, v. 1, p. 199-220, 1998.

CAMBOURS DE DONINI, A.; GOROSTIAGA, J. *Hacia una universidad inclusiva*. Nuevos escenarios y miradas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2016.

CANO, D. *La educación superior en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

CAPELARI, M. Las políticas de tutoría en la educación superior: génesis, trayectorias e impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, v. 5, n. 5, p. 41-54, 2014.

CASTEL, R. *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CHIROLEU, A. Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 20, p. 1-16, 2012.

CHIROLEU, A. Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 65, n. 1, p. 1-15, 2014.

COULON, A. *A condição de estudante. A entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008 [1977].

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

DUBET, F. Qual democratização do Ensino Superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, 2015.

EZCURRA, A. M. *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

HERINGER, R. *Expectativas de acesso ao Ensino Superior: um estudo de caso na Cidade de Deus*, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2013.

HERINGER, R. Um Balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista Tomo*, Sergipe, n. 24, p. 17-36, 2014.

HERINGER, R. *The future of affirmative action policies in Brazil*. Society for Cultural Anthropology, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://culanth.org/fieldsights/the-future-of-affirmative-action-policies-in-brazil>. Acesso em: 29 jan. 2020.

HERINGER, R.; HONORATO, G. (org.). *Acesso e sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

HERINGER, R.; VARGAS, H. Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: CARMO, G. (org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 2016. p. 175-198

HERINGER, R.; KLITZKE, M. O ENEM/SISU e as ações afirmativas em cursos de prestígio da UFRJ. In: SANTOS, G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. (org.). *Observatório da Vida Estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas*. Salvador: UFBA, 2017. p. 37-58.

HONORATO, G.; VARGAS, H. M.; HERINGER, R. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: [s. l.], 2014. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt25-1>. Acesso em: 26 fev. 2020.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 26 fev. 2020.
- KESSLER, G. *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- MARQUINA, M.; CHIROLEU, A. ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 24, n. 43, p. 7-16, 2015.
- MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.
- MÁS ROCHA, S. M.; MANCOVSKY, V. Investigación y políticas institucionales para la inclusión en la Universidad. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 96-114, 2019.
- MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 131-194, 2000.
- NUNES, E., MARTIGNONI, E.; CARVALHO, M. M. *Expansão do Ensino Superior: restrições, impossibilidades e desafios regionais*. Rio de Janeiro: DATABRASIL: UCAM: Observatório Universitário, 2003.
- PIOTTO, D. (org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- PORTES, E. A. E agora, José?! In: HERINGER, R.; HONORATO, G. (org.): *Acesso e sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015. p. 135-141.
- 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, p. 5-32, 2013.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo. *Disenso*, [s. l.], n. 44, 2002. Disponível em: <http://www.pensamientocritico.org/primer-epoca/jorrod0704.htm>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ROVELLI, L.; ATAIRO, D. Los modelos de universidad en las nuevas universidades del conurbano bonaerense: UNQ, UNSAM y UNGS. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 4., 2005, La Plata. *Anais [...]*. La Plata: [s. l.], 2005. p. 1-21. Disponible em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6718/ev.6718.pdf. Acceso em: 23 out. 2017.

SAMPAIO, S. (org.). *Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos*. Salvador: UFBA, 2011.

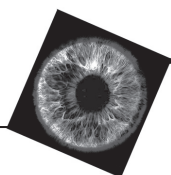
TEDESCO, J. C.; ABERBUJ, C.; ZACARÍAS, I. *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2014.

TERIGI, F. Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. In: MARCHESI, A.; BLANCO, R.; HERNÁNDEZ, L. (coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI, 2014. p. 71-87.

THERBORN, G. *La desigualdad mata*. Madrid: Alianza Editorial, 2015.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN. *Oferta académica y población estudiantil: pregrado, grado y posgrado*. Anuario Estadístico 2015. Buenos Aires: UNSAM, 2015.

“PERMANECER TAMBÉM É
RESISTIR E EXISTIR”
sobre os itinerários de estudantes da periferia
no curso de medicina da UFBA



SANDRA ANDRADE DA SILVA
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

INTRODUÇÃO

A presença de grupos homogêneos nas universidades é uma importante característica do percurso histórico do Ensino Superior no Brasil. Nesse sentido, os cursos de Medicina, Engenharias e Direito destacaram-se como aqueles que alocavam uma clientela específica, nomeadamente composta por quem integrava famílias que detinham os meios de fabrico de conhecimentos e espaços de decisão. (COELHO, 1999; SANTOS, 1992) Isso demonstra o elitismo e os níveis de seletividade que definiram a que frações da população estavam reservadas o privilégio ou a privação do acesso à educação.

Desde o século XIX até os dias atuais, a carreira médica no Brasil permanece como o representante maior da elitização na educação superior. A demarcação do poder emblemático, ao conferir o título de doutor(a), permanece no imaginário social como uma profissão notável e bem-sucedida. Sobretudo, pelo forte simbolismo do prestígio diferencial e pela localização socioeconômica de quem, tradicionalmente, ocupa as cadeiras nas salas de aula desses cursos. (VARGAS, 2010, 2011) Segundo o Censo da Educação Superior, o curso de Medicina preside um grupo composto por dez cursos que monopoliza os maiores números de matrículas – somando o total de 51% daquelas contabilizadas em todo o Ensino Superior do país. Além disto, o curso de Medicina exige altos pontos de corte nos processos seletivos para ingresso em parte significativa das instituições federais de Ensino Superior.

Dados recentes disponibilizados pela Demografia Médica do Brasil (SCHEFFER et al.; 2018), que permitem a importante compreensão do perfil estudantil e profissional do recém-formado, apontam que 77,2% do público de estudantes-doutores do país se autodeclara da cor branca e apenas 1,8% negros e 16,2%, pardos. Cerca de 91% são solteiros(as) e 93,5% não têm filhos. Em média, os estudantes recém-formados em Medicina têm 27 anos de idade: 16,8% deles tinham até 24 anos, 68,4% tinham de 25 a 29 anos e apenas 14,8% dos participantes tinham 30 anos ou mais.

Quanto à escolaridade dos pais, cerca de 65% desse grupo tem pais com curso superior completo, sendo que, no caso das mães, 69,4% completaram esse nível de escolaridade. Aproximadamente, um terço dos graduados (32,6%) tem algum médico em suas famílias. Entre os estudantes de instituições públicas, 79,1% informaram ter cursado Ensino Médio em escolas particulares – da mesma forma, em faculdades privadas, 80,3% também estudaram em colégios particulares. Um total de 85,6% contou com o apoio financeiro da família para financiar os custos com o curso e cerca de 56% residem com pais ou parentes. Nesse quesito, pouco mais de um terço (35,4%) advém de famílias com renda mensal entre três e dez salários-mínimos e outros 29% têm renda

mensal de 11 a 20 salários-mínimos. Aqueles(as) que vêm de famílias com renda mensal acima de 21 salários-mínimos somam 31,2% dos estudantes de faculdades privadas e 20,4% de instituições públicas.

Essas informações expõem uma questão categórica: a manutenção de um grupo social anteposto, a despeito das recentes políticas de acesso e permanência para grupos historicamente excluídos desse nível educacional. Os cursos lidos socialmente como de alto prestígio, configuram entraves para concretizar a democratização do Ensino Superior. (VARGAS, 2010) Bem como a circulação nesses espaços que subsistem ocupados por jovens brancos, com tradição universitária e oriundos das classes abastadas da sociedade. Essas, que não são apenas características individuais, falam sobre privilégios de ser, saber e poder na sociedade. (SANTOS; MENESES, 2010) A partir disto, compreende-se que há uma dinâmica de inclusão-exclusão de outros grupos no processo de entrada na vida universitária. Nota-se que há nuances implícitas nessa seletividade que estão coadunadas com as altas notas de corte dos processos seletivos.

As políticas de ações afirmativas têm viabilizado que jovens oriundos de camadas populares sejam as primeiras gerações a ingressar na educação superior. (HERINGER, 2011, 2014; HERINGER; HONORATO, 2015) Porém, a posição socioeconômica ainda é aspecto preponderante para que um(a) jovem percorra os caminhos da educação superior e, sobretudo, nos chamados cursos imperiais. (HERINGER; HONORATO, 2015; RISTOFF, 2013) A ausência de prolongamento dos estudos escolares é imanente característica das famílias que pertencem aos setores sociais populares. Elas estão mais expostas à baixa escolarização, à inserção precoce no mercado de trabalho e à reclusão delongada em um contexto de segregação social. (ARRETCHE, 2015; WATARAI; ROMANELLI, 2010) Atravessar os portões e adentrar as salas de aula também significa criar movimentos de ruptura com o lugar socialmente destinado a esses estudantes, suas famílias e comunidades e, recriar movimentos de

continuidade por ser necessário negociar, diariamente, à construção da permanência intra e extramuros da instituição.

A partir desse panorama inicial, o estudo de caso que será apresentado a seguir é um recorte do estudo “Travessias Improváveis: permanência de estudantes das camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia” realizado com seis jovens negros oriundos de camadas populares, de baixa renda, moradores de bairros periféricos, pertencentes a famílias sem percursos de longevidade escolar e que representam a primeira geração a ingressar na educação superior. O objetivo principal foi analisar as experiências relacionadas à consolidação da permanência (pedagógica, econômica, psicológica, afetiva e social) desses estudantes no tradicional curso de graduação em Medicina. A abordagem do tema foi qualitativa e foi adotado, como principal referencial teórico, o Interacionismo Simbólico, vertente microsociológica que analisa os processos interacionais entre os sujeitos e seus contextos, bem como os significados que surgem dessas experiências. (SANDSTROM, 2016) Assim, faremos a articulação entre essa e teorias conectadas à construção de si, das subjetividades e da experiência estudantil em contexto universitário.

As técnicas de produção de dados utilizadas foram o diário de campo e entrevistas em profundidade ancoradas na proposta metodológica da Entrevista Compreensiva. Os estudantes revelaram a construção dos itinerários que os conduziram até o Ensino Superior, as primeiras vivências, os enfrentamentos das dificuldades e, por fim, os significados sobre a construção da permanência enquanto estudante-doutor. Considerando que esse público está presente nos indicadores sociais e educacionais mais preocupantes, sobreviver a uma realidade cotidiana intra e extramuros da universidade, que tem o poder de aniquilá-los objetiva e simbolicamente, é desafiador. Portanto, lançar luz sobre essas narrativas, no atual panorama político, aponta para o fortalecimento das reflexões sobre a efetividade da democratização do Ensino Superior como garantia do direito ao acesso à educação e as barreiras compostas

pela persistente seletividade socioeconômica e racial que caracteriza os cursos de alto prestígio social.

JOÃO¹ E A INSUBMISSÃO DA PERMANÊNCIA: “EU NUNCA FUI LIDO COMO UM ESTUDANTE DE MEDICINA”

João reside em uma das comunidades mais tradicionais de Salvador. Nasceu e cresceu num bairro localizado em uma importante região histórica da cidade, reconhecida como local de luta, refúgio e abrigo para angolanos e congolezes que fugiam da crueldade da escravidão. Atualmente, essa região é formada por 22 bairros e cerca de 400 mil habitantes. O perfil predominante dos seus moradores é comum à maioria da população que reside nas periferias da cidade – jovem (61,5%), negra (79,48%), com renda de até um salário mínimo e meio (40,6%)² – e corresponde exatamente ao desse estudante de 25 anos.

João é “cria” do lugar. Rebento, descendente, fruto. Por minha experiência, nos bairros periféricos, os moradores são categorizados, informalmente, em dois grupos: “crias” e “criados”. O primeiro grupo inclui aqueles que nasceram, cresceram e se estabeleceram, ao longo da vida, no bairro. As “crias” desenvolvem e naturalizam um modo de ser, pensar e agir próprio desse universo, sendo conhecedores exímios da dinâmica da sobrevivência cotidiana, do território e da história do lugar porque dela fazem parte. São nativos. Em contrapartida, o segundo grupo refere-se àqueles que não nasceram ou cresceram, mas ali residem há algum tempo. Embora sejam reconhecidos e identificados, não fazem parte da história que lhes precede e que foi sendo construída a partir das mudanças no espaço físico, mas, sobretudo, de quem ali vive e permanece atravessando o próprio tempo e o tempo de resistência do bairro. Mesmo os “criados” são corresponsáveis pelo fluxo do agora e seus novos arranjos. Falo dos atributos que categorizam quem de fato

1 Nome fictício.

2 Dados disponibilizados pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia através do documento “Painel de informações sobre dados socioeconômicos do município de Salvador por bairros e prefeituras-bairro”.

sabe e fala “de dentro”. Nessa perspectiva, as noções de “lugar”, “cria” e “criado” estão entrelaçadas e assumem significados que dialogam com aspectos identitários, relacionais e históricos – tanto do bairro e suas respectivas origens quanto de quem nele vive sua vida cotidiana.

A família de João é composta por ele, seus pais e sua irmã mais nova. Seu pai trabalha, desde sempre, como motorista autônomo e concluiu o ensino médio. Sua mãe, com formação de técnica em enfermagem, ingressou recentemente em uma instituição privada de Ensino Superior nessa mesma área. Seus pais enfrentaram duplas, triplas jornadas de trabalho para garantir o sustento da família e poder assim priorizar o estudo dos filhos. O investimento da família na escolarização traduz sua preocupação em criar oportunidades de uma “*vida melhor*”,³ distanciando os filhos dos riscos presentes no seu local de moradia. João faz parte dos milhares de jovens, negros e de periferia que estão mais sujeitos aos processos de vulnerabilidade e vitimização social. Para a família de João, a educação surge como estratégia para garantir seu desenvolvimento, mas, sobretudo, viabilizar um futuro pelo caminho do “*bom emprego*” e “*chances melhores*” na vida. Juntos, seus pais se desdobraram em esforços para conduzir seu percurso escolar em instituições que ofertassem uma “*certa qualidade*” e oportunizassem uma vida com menos dificuldades, culminando em perspectivas pouco sonhadas: a inserção no Ensino Superior.

Segundo Watarai e Romanelli (2010), a necessidade de que os filhos assumam tarefas domésticas e/ou remuneradas precocemente está diretamente associada às condições dessas famílias, sobretudo no que diz respeito aos jovens do sexo masculino, convocados rapidamente a serem ao menos corresponsáveis pelo papel de provedor. A possibilidade de ampliar a renda limitada e melhorar o consumo da família depende do apoio financeiro dos filhos para complementar o orçamento doméstico. A inserção em atividades produtivas agiria, então, como uma valorização familiar da sua identidade social como trabalhador.

3 As expressões entre aspas e em itálico foram ditas pelo estudante durante a entrevista, ou após a sua realização e registradas em diário de campo.

A história da família representa outras tantas histórias de outros jovens que, como ele, vivencia a batalha pelo sustento como prioritária. Nesse contexto, a escolha por um percurso de estudos alongado denota privilégio e não surge como uma alternativa viável para a imensa maioria dos seus pares. Seus pais, assim que conseguiram concluir o Ensino Médio, precisaram ir em busca das oportunidades de trabalho possíveis. Provavelmente, ao contrário dos avós de João, eles esperavam que o filho ingressasse no mercado de trabalho rapidamente, mas não em qualquer ocupação. Assim, dedicaram-se a produzir estratégias para certificar ao filho um itinerário educacional distinto, aguardando sua colocação profissional, logo após a finalização do Ensino Médio. João também acreditava que a mudança que desejava concretizar em sua história pessoal e familiar só seria possível por meio da mobilidade educacional viabilizada com a entrada no Ensino Superior. Ele sabia que precisaria lidar com jornadas diárias intensas para não sucumbir à demanda de dedicação ao estudo e ao trabalho, além das atividades domésticas. Sabia também que a aprovação no Ensino Superior não garantiria totalmente as transformações que desejava, mas que, sem dúvida, apontaria caminhos para isso. E a escolha já havia sido feita desde a infância: o tão concorrido e tradicional curso de Medicina.

E aí foi aquele frisson, aquele misto de angústia com felicidade de quem ao mesmo tempo sabia o que esperava e também entrava na terra desconhecida.
(informação verbal)

A entrada na condição de estudante universitário inaugura um processo de passagem, adaptação e integração a essa “terra desconhecida” e seu funcionamento próprio. (COULON, 2008) O impasse que emerge aqui resulta na definição de novas situações e traz especificidades que impõem a necessidade de adaptação, reconhecimento e enfrentamento do diferente. (SANDSTROM, 2016) O novo é impactante porque, percebido como chance de desestrutura iminente, apela para o sujeito ressignificar a experiência, construir outras referências criando

condições de responder às exigências e de esboçar estratégias a curto, médio e longo prazo.

Os desafios econômicos enfrentados por João, a partir do seu ingresso no curso de Medicina, são comuns às trajetórias de estudantes de camadas populares no Ensino Superior. No caso dele, porém, sobrepunha-se à fragilidade de não se sentir amparado por sua família em sua decisão. A ausência de apoio conflitava com a necessidade de apoio financeiro. João não podia contar com outros membros da família, sendo seus pais os únicos que poderiam ajudá-lo “na medida do possível”.

Os primeiros semestres do curso de Medicina exigem que o estudante permaneça exclusivamente em sala de aula, mergulhado na formação durante período integral. A intensa grade curricular requer dedicação excepcional para dar conta de uma grande quantidade de conteúdos minuciosos e complexos. Além disso, os livros, equipamentos e trajés adequados de uso diário são imprescindíveis e requisitados para participar das atividades internas. Segundo o estudante, foi um período de “*gastos muito grandes e muito, muito altos*” e quando “*colocava na balança*” tudo ficava muito mais difícil. Compreendo que esses gastos referem-se a exigências financeiras, mas, também, a certa resistência física e emocional para enfrentar o intenso movimento de locomoção diário.

Primeiramente, João “*perdia muito tempo*” para trilhar o percurso entre seu bairro e a faculdade. O jovem reside em um bairro periférico em “*que falta muita coisa e ônibus é um problema*”. Diariamente era necessário fazer uma viagem de 1h30 para chegar ao centro da cidade. Para evitar atrasos e não perder o transporte, precisava superar o cansaço e acordar bastante cedo para sair de casa com a devida antecedência. A mobilidade e a capacidade de deslocamento emergem como uma barreira a ser transposta pela população que reside nas periferias da cidade. Os espaços mais distantes dos centros urbanos sofrem com as desigualdades de condições para livre mobilidade entre centro e periferia. É comum que o destino cotidiano dessa população seja os bairros centrais da cidade, já que grande parte das principais atividades e

equipamentos sociais estão aí concentrados. Estudantes como João utilizam transporte público insuficiente e deficitário, que, em suma, não atende adequadamente às suas demandas e transforma seus itinerários em longos exercícios de paciência e persistência. Dessa forma, precisam criar uma dinâmica de mobilidade espaço-tempo como estratégia para enfrentar esses obstáculos e garantir presença na universidade.

A casa de João está localizada próxima a bares que têm um funcionamento diário e intenso. Além da grande circulação de pessoas, “*é um barulho infernal*” em especial nos finais de semana, momentos em que grande parte das pessoas não trabalha e aproveita as poucas horas de descanso junto com seus vizinhos, ocupando esses espaços. Estudar com tantas interferências se tornou um problema e “*não estava sendo um ambiente tão legal*”, então, ele decidiu estudar na biblioteca da UFBA durante os finais de semana e qualquer tempo livre que dispusesse em sua rotina.

Quanto aos gastos financeiros, novos elementos estressores aumentavam o descontentamento de seus pais que precisavam lidar com novas demandas financeiras. João havia solicitado assistência estudantil e aguardava ser contemplado. Até lá, o orçamento limitado da família precisou ser revisto para incluir esses “prejuízos”, que se tornaram fixos por um tempo. Havia uma ideia de que estudar em uma universidade pública conferia direito a ter acesso a tudo o que fosse necessário, sem precisar empreender investimentos financeiros para isso; por exemplo, em relação à aquisição de livros. Seus pais conseguiram comprar um ou outro, “*dividindo de [sic] várias vezes para conseguir pagar*”. João relatou que alguns desses livros da bibliografia básica do curso custavam cerca de R\$ 300,00 e, de certa forma, era necessário encontrar formas para adquirir pelo menos alguns deles. Sobretudo, porque os livros de Medicina nem sempre estavam disponíveis para empréstimos ou, se estavam, não em número suficiente para atender aos estudantes que integram as turmas de Medicina. E o cumprimento das “*atividades não podia esperar*”.

Os questionamentos cotidianos de seus pais em torno da sua rotina na universidade tornavam a inserção de João ainda mais tensa e delicada. Isto trazia à tona os dilemas vivenciados recentemente: “*devo trabalhar ou estudar?*”, “*E agora, que eu já estou aqui, o que posso fazer?*”. Estas questões polarizavam a sua vivência dentro e fora da universidade, “*será que fiz a escolha correta mesmo?*”. Apesar dessa dubiedade persistente, o estudante optou mais uma vez por prosseguir com sua perspectiva de futuro, reafirmando sua escolha pela continuidade no Ensino Superior. Ao final desse período inicial, João foi contemplado pela assistência estudantil e isto suavizou a relação de dependência financeira dos seus pais.

O percurso de João até aqui apresentou muitas dificuldades. Grande parte delas foi solucionada a contento durante o primeiro ano de estudo. O desgaste com os longos deslocamentos foi amenizado, nos semestres subsequentes, com o uso do metrô, que se tornou sua principal modalidade de transporte. E, apesar da vulnerabilidade econômica atravessar sua permanência, não foi mais apontada como um entrave significativo após o suporte da assistência estudantil da universidade. Embora a questão financeira não estivesse completamente resolvida, a bolsa supria suas necessidades mais urgentes e possibilitava que ele não dependesse somente dos pais. Inclusive, o jovem iniciou estudos por conta própria em Economia para “*gerir o pouco dinheiro que eu tinha*”. Quando possível, ministrava aulas particulares de matemática e ciências naturais “*para quem me indicasse*”. Embora não dispusesse de tempo ocioso para isso, tinha essa possibilidade como uma estratégia para complementação da sua renda.

As questões pedagógicas e a elaboração de estratégias iniciais para aprender os conteúdos ministrados, queixa geral de estudantes de Medicina, não apareceram como perturbadoras para João. O processo de adaptação à faculdade e à volumosa exigência curricular tende a disparar ou reforçar, de forma geral, um sentimento de incompetência e dúvidas sobre as reais possibilidades de aprendizagem e permanência no curso. O percurso escolar trilhado por João e o desenvolvimento da

sua autoestima intelectual são identificados como “*facilitadores*” para enfrentar o choque com um ritmo de estudo tão exigente, desgastante e complexo. Em nenhum momento da entrevista essas exigências emergiram como dificuldades enfrentadas, pois “*eu já tinha todo um ritmo de estudo, não havia uma questão de rendimento*”. João conseguia manter um “*ritmo de estudo*” suficiente para obter um “*desempenho satisfatório*” e alcançar boas notas no curso. Esses fatores exerceram influência no desenvolvimento de manejos que viabilizaram a passagem entre os tempos de estranhamento e aprendizagem vivenciados por João no contexto universitário. (COULON, 2008)

Porém, houve novas questões nesse íterim que circunscreveram a trajetória do estudante e emergiram como importantes atravessadores da sua permanência no curso de Medicina. Na verdade, em algum lugar, João não estava convencido de que estudar na UFBA seria a melhor opção. E a principal razão para esse sentimento dizia respeito à clientela tradicional do curso médico. Antes de iniciar, de fato, o calendário letivo, imaginava que “*encontraria muita gente rica, que teve tudo na vida*”. Ele tinha receio de que os colegas fossem “*muito seletivos no seu ciclo de amizades*” e o medo de “*não ser aceito*” foi a principal barreira vivenciada por ele durante sua formação. João compreendeu que por ser “*preto, gay, pobre e de periferia*” nuances mais pesadas da “*seletividade*” excludente acompanhariam seu percurso estudantil. João tinha consciência de que suas diferenças de cor da pele, de gênero, socioeconômicas e de pertencimento espacial não seriam apenas somadas, mas multiplicadas, resultando, inevitavelmente, em um sentimento de exclusão e solidão.

Eu via várias pessoas desconhecidas no mesmo lugar e eu via que aquele lugar não era o meu. Então começava a ver um confronto de realidades. Eu não fui acolhido. Olhava pro lado e não tinha com quem contar. E eu acabava me resguardando, ficando no canto. (informação verbal).

Aqui também se encontram turmas compostas por um perfil homogêneo e predominante: estudantes brancos, heterossexuais, “*totalmente elitizados*”, recém-saídos de prestigiados colégios particulares e

famílias com tradição médica, residentes dos bairros nobres que circundam a faculdade. Rapidamente, João confirmou sua hipótese inicial: havia ali uma cultura específica e um padrão divergente do seu que o colocariam à margem outra vez. Suponho que a classificação “branco” e “heterossexual” mencionada não se refere somente a cor da pele e à orientação sexual, mas à ocupação, pela maioria dos estudantes do curso, de um lugar social diferenciado. Viver numa sociedade racista, machista, lgbtfóbica e classista é, sobretudo, sobreviver à ordem dessa matriz de opressões responsável por produzir apagamentos sociais cotidianos. (ALMEIDA, 2018) Por isso, compreendo que as reproduções dessa lógica dentro e fora da universidade impuseram a João a experiência de uma dupla, quem sabe tripla, marginalização.

Os grupos constituídos por empatia, na verdade, já estavam “*previamente formados*”. Os critérios de pertencimento eram variados: status familiar, origem escolar, grifes ostentadas de roupas e/ou acessórios e a marca dos equipamentos médicos. O estudante havia sido aprovado e estava efetivamente matriculado no curso de Medicina. Era, de fato, um estudante-doutor. Mas, ainda assim, não pertencia a essa categoria. João compreendia que havia outros critérios de identificação e aceitação, explícitos e implícitos nos quais ele não se encaixava. E parte destes critérios afirmava que João não poderia ser incluído porque não era “*lido como um estudante com cara de médico*”.

A maioria dos professores, eles sempre olham os alunos e dizem quem tem cara de médico. E eu nunca tive essa cara de médico, nunca fui lido como estudante com cara de médico, aluno que já parece um médico. [...] Eu ainda tenho agravante de ser pobre, ser preto, eu também sou gay, eu sou da periferia, então são várias coisas junto. [...] Então é outro processo. Eu sou o pobre, o estranho. (informação verbal)

A importância da situação econômica é categórica em diferentes momentos da sua narrativa e parece se sobrepor às demais diferenças, em sua opinião. Suponho que o nível de poder aquisitivo age como uma espécie de *fotoshop* cuja função seria disfarçar ou atenuar a real con-

dição do sujeito e sua não correspondência ao bom perfil, bem como permitir a sua aceitação em espaços reservados apenas à clientela tradicional do curso. João era visto pelos colegas e professores como “*esquisito*”, “*estranho*” e “*diferente*”. Ele estava alheio ao “*belo*”, à “*excelência*” e ao padrão “*comum*” para esse ambiente. Importante frisar que o estágio primordial da exclusão é a desvalorização do outro como pessoa, como ser humano. (BENTO, 2002) O jovem, transformado em símbolo de diferença e suposta esquisitice, é alvo das artimanhas da exclusão e coloca em questão a norma vigente naquele ambiente. (SAWAIA, 2014) Como consequência, vai experimentar a condição de clandestinidade marcada pela repulsa e deslegitimação social, impedindo a construção de vínculos com os outros.

Os processos de diferenciação eu-outro são importantes para o desenvolvimento do sujeito e sua subjetividade, uma vez que esta, enquanto estrutura social, só pode ser configurada por meio das inter-relações. (SANDSTROM, 2016) No entanto, aqui é possível visualizar outro processo de diferenciação que aponta o reconhecimento de certa superioridade de um indivíduo sobre outro e da manutenção dos lugares de privilégio e desprivilégio. Ao ocupar um espaço na sala de aula, o estudante provocava “*estranheza*” porque demarcava a falência das perspectivas impostas socialmente para jovens como ele. Esses que só puderam pisar no “*templo branco*” da Medicina, lugar dos grupos privilegiados, pelas portas dos fundos ou à serviço dos experimentos dos estudantes e para atestar teorias eugenistas. (OLIVEN, 2015; SCHWARCZ, 1993)

Eu ficava perdido, tentando me encaixar nos grupos. Não tinha com quem fazer [as tarefas]. Aí eu lembro que muitos trabalhos eu fazia sozinho mesmo porque não tinha grupo pra mim. Eu era excluído de tudo. Então era eu por eu mesmo [...] Eles criam uma distância muito grande, sobretudo, quando percebem que você não vem do mesmo lugar que eles. Até os professores percebem que o perfil mudou. Eles veem pessoas pobres na universidade e ainda tem isso... o olhar de estranheza. (informação verbal)

A cena narrada por João revela as microagressões do descrédito e do isolamento, compreendidas através do par dialético inclusão-exclusão. (SAWAIA, 2014) Conforme já apontado anteriormente, o curso de Medicina representa e é representado por grupos com “o mesmo perfil” que revelam os mecanismos de manutenção para ocupar sistematicamente espaços que conferem poder e prestígio. Nesse sentido, os critérios citados são responsáveis pela categorização prévia que marca, define e segmenta os grupos em razão de suas características posicionais na sociedade, as quais são definidoras de quem está apto a ser agregado ou continuará à margem porque não se “encaixa” nos pré-requisitos preconizados. Esse processo resulta na qualificação ou desqualificação social que sustenta os processos dolorosos e perversos de inclusão-exclusão, até dentro da sala de aula. A vivência da exclusão provoca o sofrimento que machuca, adocece, emudece, mutila o sujeito em seu cotidiano, em seu íntimo. Segundo Sawaia (2014), o sofrimento é a dor (des)medida pelas injustiças sociais. A dor que emerge das situações sociais de ser classificado como inferior e que revela a matiz da vivência diária da desigualdade e da negação imposta socialmente às mesmas possibilidades, concretas e simbólicas, de quem se define como maioria.

Mas um incidente se apresentou e fragilizou ainda mais o estudante. A descoberta de uma doença ocular degenerativa o afetou profundamente e, apesar de continuar a frequentar as aulas, não encontrou tanto significado em prosseguir com os estudos. O jovem concebia no percurso universitário o único caminho possível que o levaria à realização de um futuro. E, mais do que isso, ao futuro que ele desenhara, desejou e buscou desde sempre. Metaforicamente, a possível perda de visão, decorrente do acometimento da doença, o impediu de continuar enxergando esse futuro como seu. Assim, João começou a “desviar o olhar da faculdade” e do sonho que “não fazia mais tanto sentido”, este que serviu de bússola para a sua caminhada até aqui. Sentiu-se paralisado. Ainda sem constituir vínculos afetivos, não encontrava espaço para compartilhar sua dor e angústia. As primeiras reprovações acontece-

ram e ele recomeçou a questionar suas escolhas e pensou em desistir da faculdade pela primeira vez.

Já sem ânimo, eu acabei nesse semestre reprovando, meio que... sei lá... em umas três matérias. Uma, eu perdi por falta e as outras, eu perdi realmente por nota. E aí eu realmente pensei em desistir da faculdade. Eu já comecei a novamente questionar minhas escolhas e refletir se valia realmente à pena eu ter feito essas escolhas na minha vida. (informação verbal)

As reprovações exigiam que João integrasse uma nova turma. Ainda bastante debilitado, não se sentia preparado para “iniciar um novo ciclo, conhecer novas pessoas, fazer outra tentativa”. O novo ambiente lhe parecia bastante ameaçador e o sentimento de solidão aumentava. Nesse momento, João não dispunha de recursos internos para investir em recomeços, novas tentativas de vinculação e até recorreu à religiosidade como suporte para conservar-se “firme e forte”. A busca por acompanhamento e apoio psicológico foi extremamente importante. O sofrimento, atravessado pelo silenciamento, geraria um adoecimento psíquico maior capaz de fazê-lo “sucumbir”. Nesse ano de “altos e baixos”, dois novos episódios modificaram o rumo dos acontecimentos e o impulsionaram a um processo de ressignificação da continuidade do seu percurso dentro e fora da universidade.

João iniciou os primeiros contatos com pacientes. A extensa formação teórica médica serve de esteio para que os estudantes-doutores possam ingressar nessa etapa da formação. Aqui, é importante aprender rapidamente a lidar com os pacientes e a configuração complexa do ambiente hospitalar. Essa experiência é descrita por Becker e demais autores (2007, p. 4) como “mágica” e “hesitante” – equivale ao momento em que “um ator é empurrado para o palco”. Essa transição formativa simboliza o fortalecimento do aprendizado e a proximidade da verdadeira profissionalização.

Eu tava começando a gostar da possibilidade de ter contato com o outro, do atendimento, de acolher pessoas, de saber que ali eu era uma pessoa diferente e isso fazia diferença no meu atendimento. [...] Eu tento dar o melhor de

mim e sempre pensando no contexto. Por exemplo, a questão do preço do medicamento. Será que ela vai conseguir realmente ter acesso àquilo? Como eu posso facilitar a vida daquela pessoa de alguma forma? Como é que eu posso diminuir as barreiras? (informação verbal)

Destaco nessa fala de João o acolhimento e a diferença. O acolhimento que começa com “*um olhar aguçado*” e “*cuidadoso*” para localizar o paciente a partir da sua condição social e das possíveis fragilidades que surgem a partir daí. Faz parte desse outro “*diagnóstico*”, feito por ele, a compreensão de quem é sujeito por detrás do diagnóstico formal pré-estabelecido: que nome tem? Onde reside? O que atravessa para chegar até ali? Como se sente? A mesma “*diferença*”, que emerge como fragilidade e marca uma condição de subalternidade social, ganha outro significado nesse momento. O olhar “*cuidadoso*” negado a ele e aos seus anseios, bem como a classificação negativa por ser “*diferente*” são ressignificados. O encontro com o outro também é um encontro com sua história e sua condição de sujeito. Ser “*diferente*” não é tão doloroso e confere o reconhecimento por um “*atendimento muito bom*”. Isso o fortaleceu, impulsionou e estimulou a “*continuar no curso*”. A condição socioeconômica e de origem popular permitiram que João enxergasse e acolhesse as mazelas que atravessam os itinerários de quem busca por ajuda, tornando a experiência do cuidar e do fazer médico “*mais sensível, com muito carinho e cuidado... assim... humano*”.

Ao mesmo tempo, o estudante integrou um projeto de extensão interdisciplinar e começou a receber uma bolsa de iniciação científica. Além de maior flexibilidade e autonomia financeira, o que marcou essa experiência é que João pôde “*conhecer estudantes de vários outros cursos*”. O caráter interdisciplinar da atividade pautava a convergência de diversos cursos de saúde e perfis de estudantes. Para João, isto significou “*sair um pouco da bolha da Faculdade de Medicina*” e construir espaços de vínculos com pessoas absolutamente novas. Foi necessário um investimento emocional e simbólico para se abrir para o desconhecido mais uma vez e apresentar-se para esse novo grupo.

A convivência com um coletivo diversificado em relação ao perfil socioeconômico, étnico-racial e de gênero abria outras possibilidades para aprofundar o processo de ressignificação do “*ser diferente*” e do papel da “*diferença*” como propulsora de experiências que poderiam ser “*muito positivas*”; assim como viabilizou que João localizasse novamente seu percurso numa composição de oportunidades e privilégios que permitem que cada estudante tenha acesso àquele espaço de diferentes formas. Distante de adotar isso como justificativa e solapar a questão, João demonstrou “*enxergar*” que existem aspectos de ordem micro e macrosociais inter-relacionados que não devem se esgotar apenas em escolhas individuais e autculpabilização. Ao tempo em que se percebe responsável por seu itinerário, por outro lado, não se martiriza pelo que ainda não alcançou ou construiu por conta de uma estrutura perversa fundamentada na reprodução de desigualdades. O jovem percebeu durante a entrevista que, desde então, começou a “*caminhar novamente*” e tudo “*ganhou mais ritmo*”. A partir disso, estabeleceu relações e reconheceu amigos, sentindo-se menos solitário e mais acolhido pelas pessoas e pela universidade, que, apesar das “*lembranças ruins*”, passou a ser símbolo de “*morada*”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SIGNIFICADO DAS PERMANÊNCIAS PARA AS JUVENTUDES PERIFÉRICAS

Eu acho que é romper barreiras, romper uma estrutura social que já tá aí há muitos anos, na verdade vem na gênese da Faculdade de Medicina da Bahia. Eu acho que, realmente, estar nesse lugar é estar reafirmando que as classes mais humildes, as classes populares têm direito e podem sim conseguir isso também. (informação verbal)

Permanecer para João significou “*superação*” e “*romper barreiras da estrutura social*”. A necessidade de “*romper*” denuncia a persistência dos mecanismos de barragem, que se transmutam e operam de formas distintas, ao longo das tentativas de acesso e permanência desses grupos

no avanço da escolarização. “Romper” na história de João também significou nascer, desabrochar, apontar, transgredir. Insurgir, surgir e ir. A obstinação explicitada ao longo da sua narrativa, também apareceu em seu comportamento durante a entrevista. Destaco aqui a fala assertiva e firme, o raciocínio rápido e concatenado dos fatos que chamaram a minha atenção. Diante de mim, estava um jovem que entendia a importância de se apoderar de si mesmo, das suas potencialidades e biografia. Enquanto narrava sua própria história, em diversos momentos, João manteve o olhar fixo em algum ponto do ambiente. Inicialmente, supus que essa poderia ser uma estratégia para concentrar-se, minimizar a timidez ou algum desconforto em falar sobre si diante de uma estranha. Ainda que fosse o caso, no decorrer da nossa conversa, concluí que esse olhar compenetrado era um reflexo da sua tenacidade e certeza diante do ponto fixo a ser alcançado, chamado “futuro”.

Milhares de jovens negros e pobres como ele, oriundos das periferias, becos e vielas da cidade, aprendem desde muito cedo a lutar por si mesmos enquanto houver tempo. Nesse caso, o tempo age tal qual uma força contrária e cruel porque é regressivo e agressivo. São eles, que, cotidianamente, frequentam os noticiários como alvo preferencial da exclusão educacional e do trabalho formal, e engordam os índices de vítimas de homicídio e encarceramento⁴ como um dos mais altos do mundo. Pensar em “futuros” é uma tarefa insubmissa e dolorosa. As chances são limitadas, os impasses muitos e constantes: trabalhar ou estudar? Entrar ou sair? Consigo ou não consigo? Posso ou não posso? Agora ou nunca? Viver ou morrer? E para cada uma dessas perguntas, quase sempre, há respostas que não representam escolhas. À margem do direito a ter oportunidades, esses jovens presenciam e presentificam a impossibilidade pelo reconhecimento de sua humanidade e sua

4 Segundo o Mapa do Encarceramento de Jovens no Brasil (2016) e o Atlas da Violência (2018), o país ocupa o terceiro lugar no ranking mundial de encarceramento em massa e apresenta taxas anuais crescentes de homicídios. Os números sobre vitimização da população jovem, entre 15 e 29 anos, revelam que 94,6% são do sexo masculino. A taxa de homicídios de negros é duas vezes e meia superior à de não-negros (16,0% contra 40,2%). E, no que tange a mortes por intervenções policiais, 76,2% das pessoas vitimadas são negras.

potência de vida. Sejam crias ou criados, clamam por permanências. Essas, que concretizam o ato de perdurar no tempo e construir alternativas de (r)existência. É preciso negociar e renegociar com essa realidade diariamente.

Atualmente, João cursa o último ano da formação em Medicina. Após a sua conclusão, pretende conseguir trabalho. Trabalhar continua a ser uma demanda urgente e “*ainda que eu quisesse fazer um mestrado ou coisa assim, não posso*”. Com o término da graduação, João não terá mais direito à assistência estudantil e precisará criar alternativas para se autossustentar e contribuir com a renda familiar. Eis mais um nó dilemático para pensar sobre a pós-permanência desses estudantes em seguida ao término da graduação. Aqui, também encontra-se o que Oliven (2005) e Barbosa (2015) entendem como as marcas da origem, possibilidades de escolhas e destino sócioeducacional. A posição econômica, a origem escolar, a existência de herança universitária familiar e o pertencimento étnico-racial e de gênero apresentam forte influência nos processos reguladores que contornam os percursos antes, durante e após os estudos universitários.

As itinerâncias de João convidam à reflexão sobre a permanência material e pedagógica, mas, também, para a importância de garantir a permanência afetiva e simbólica. (SANTOS, 2009) Essas nuances, que atravessaram a experiência do estudante, exigiram dele a multiplicação de esforços para se equilibrar objetiva e subjetivamente em prol da manutenção de si dentro e fora dos muros da escola de Medicina. João acredita que sua história servirá como “*exemplo*”, “*estímulo*”, “*um espelho*” para outros jovens, bem como permitirá que possam acreditar nas chances para seguir em frente, assim como o foi para sua mãe. A despeito de todos os embates e percalços, sua mãe decidiu retomar os estudos recentemente e ingressar no Ensino Superior. Hoje ela cursa Enfermagem numa instituição privada e trabalha em dois empregos para custear os estudos e as despesas familiares. Esse atravessamento intergeracional, provocado pelos novos significados sobre a construção de longevidade educacional, é bastante interessante. Se, em algum mo-

mento do seu itinerário, João questionou o fato de não ter tido referências para continuar a estudar, consagra um novo lugar quando percebe seu papel como referência para sua mãe. Nessa família, são duas gerações trilhando caminhos universitários e rompendo as “barreiras” da subordinação, desejando ser e ter futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARRETCHE, M. *Trajetórias da desigualdade: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos.* São Paulo: Ed. Unesp, 2015.

BARBOSA, M. Destinos, Escolhas e a democratização do Ensino Superior. *Revista Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256-282, 2015.

BECKER, H. *et al. Boys in White: Student Culture in Medical School.* 1. ed. New Brunswick: Transaction Publishers, 2007.

BENTO, M. P. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, E. *As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930.* Rio de Janeiro: Record, 1999.

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

HERINGER, R. Expansão do Ensino Superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. *In: Congresso Brasileiro de Sociologia*, 15, 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011. 19 p.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista TOMO*, Sergipe, n. 24, p. 17-35, 2014.

HERINGER, R.; HONORATO, G. *Acesso e sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes.* Rio de Janeiro: Editora FAPERJ: 7 Letras, 2015.

OLIVEN, A. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 111-135, 2015. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/>

handle/10183/22732/000516779.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Acesso em: 27 fev. 2020.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2013.

SANDSTROM, K. *Símbolos, selves e realidade social: uma abordagem interacionista e simbólica à psicologia social*. Tradução Denise Jardim Leite. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, D. *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.

SANTOS, J. Escopo seletividade ao Ensino Superior. *Educação e Seleção*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 13, p. 19-29, 1992.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHEFFER, M et al. *Demografia Médica no Brasil 2018*. São Paulo: FMUSP: CFM: Cremesp, 2018.

SCHWARCZ, L. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil entre 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, S. A. *Travessias improváveis: permanência de estudantes das camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia*. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

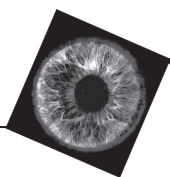
VARGAS, H. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VARGAS, H. Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 34, 2011, Natal. *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em <http://flacso.org.br/?publication=aqui-e-assim-tem-curso-de-rico-pra-continuar-rico-e-curso-de-pobre-pra-continuar-pobre>. Acesso em: 21 dez. 2019.

WATARAI, F.; ROMANELLI, G. Adolescentes do sexo masculino: trabalho remunerado e construção da identidade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 547-556, 2010.

A SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

uma revisão de literatura integrativa



KLESSYO DO ESPÍRITO SANTO FREIRE
MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI
GIUSEPPINA MARSICO

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior é um período importante na vida dos estudantes. Segundo Ressurreição e Sampaio (2018), durante o período universitário, o estudante passa por mudanças cognitivas, afetivas e sociais que constituirão a sua trajetória acadêmica e reconfigurarão a sua relação com o mundo. São oportunizadas novas perspectivas de desenvolvimento, envolvendo processos psicológicos interdependentes de processos de aprendizagem, de construção de significados e de reposicionamento de identidade.

Savarese e demais autores (2019) apontam que, na transição para a vida universitária, ocorre uma redefinição identitária, principalmente a partir de processos de microtransições (mudanças de regras, de posições e de situações ambientais), os quais resultam em mudanças psicológicas

significativas alterando a percepção do estudante sobre si e o seu contexto social. O encontro com o ciclo de vida universitária redefine a relação com o mundo, reelaborando ideias sobre o presente e os planos futuros.

Nesse contexto, pesquisas realizadas em diversos países e universidades do mundo têm identificado uma grande quantidade de problemas relacionados à saúde mental de estudantes universitários, tais como depressão, ansiedade, ideação suicida etc. (DYSON; RENK, 2006; FEILBERG, 2019; FISHER; HOOD, 1987; IBRAHIM et al., 2013; SAVARESE et al., 2019; STORRIE; AHERN; TUCKET, 2010) O número de diagnósticos de transtornos psicopatológicos tem crescido na população universitária, de maneira que alguns transtornos, como a depressão, por exemplo, têm um índice de prevalência maior do que a população de modo geral, ou seja, 30% nos estudantes e 9% na população. (IBRAHIM et al., 2013; STORRIE; AHERN; TUCKET, 2010)

Em uma revisão de literatura sistemática sobre a saúde mental de estudantes universitários, com artigos publicados em periódicos científicos no período entre 2000 e 2009, Storrie, Ahern e Tuckett (2010) encontraram dados que apontam que, em média, 51% dos discentes analisados reportaram sofrer ou terem sofrido com algum tipo de problema de saúde mental ao longo de sua trajetória na universidade. Os autores assinalaram ainda que, se antes de 1994 os problemas mais comuns que chegavam aos serviços de saúde das universidades eram relacionais, após esse período, houve um aumento considerável de questões mais complexas, tais como depressão, ansiedade, abuso de álcool e outras drogas, transtornos alimentares e ideação suicida.

Em outro estudo sobre a prevalência da depressão entre estudantes universitários, que abrangeu o período de 1990 a 2010, Ibrahim e demais autores (2013) identificaram que, em média, esse transtorno está presente em 30,6% da população universitária. Esses níveis são consideravelmente altos se comparados à população geral, cuja prevalência é de 9%. O estudo também revelou que mulheres e estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica são mais suscetíveis a desenvolverem esse transtorno.

Esses dados apontam para a necessidade de avaliar esse fenômeno de maneira crítica, e indicam que o sofrimento mental é um problema de saúde pública, pois afeta não apenas aqueles que recebem algum diagnóstico, mas, também, as pessoas próximas, a comunidade e a própria vida universitária. Assim, este capítulo tem a seguinte pergunta norteadora: como a literatura tem abordado os problemas de saúde mental em estudantes universitários brasileiros?

Delineamos como objetivo geral fazer uma análise da produção acadêmica sobre problemas de saúde mental em estudantes universitários a partir da perspectiva da psicologia semiótico-cultural. Como desdobramento, traçamos os seguintes objetivos específicos: descrever qual a prevalência e os principais problemas de saúde mental que os estudos identificam em estudantes universitários brasileiros; descrever quais são os principais fatores associados ao adoecimento psíquico dessa população relatados por tais estudos e, por fim, analisar as suas principais características metodológicas. A psicologia semiótico-cultural situa-se na interface entre a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento. Ela parte da concepção segundo a qual a linguagem é uma ferramenta semiótica intrapsíquica que a pessoa usa para interagir em sociedade, organizando sua experiência no mundo. Dito de outra maneira, é a noção de que a cultura funciona nos sistemas psicológicos de cada ser humano, orientando a maneira como pensam, sentem e articulam sua fala. (VALSINER, 2014)

Assim, a psicologia semiótico-cultural resgata o papel da cultura como reguladora dos processos psicológicos superiores, propondo um modelo bidirecional na relação do indivíduo com o seu meio cultural, apresentando a premissa de que os seres humanos participam ativamente na transmissão e na recepção das mensagens culturais. Em outras palavras, a psicologia semiótico-cultural parte do pressuposto de que as pessoas constroem sentidos e significados na relação com os contextos culturais em que estão imersas. (VALSINER, 2014)

A partir da psicologia semiótico-cultural pretende-se problematizar e discutir o que tem sido produzido, no Brasil, sobre a saúde men-

tal de estudantes universitários brasileiros, no intuito de compreender como esse fenômeno está presente nessa população. Assim, pretendemos contribuir para os estudos sobre a vida universitária e a saúde mental de estudantes do Ensino Superior no contexto brasileiro.

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Tendo como objetivo a compreensão do que tem sido produzido sobre os problemas de saúde mental em estudantes universitários no Brasil, foi realizada uma revisão de literatura integrativa a partir das bases de dados SciELO e do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A revisão integrativa permite a inclusão de estudos experimentais e não experimentais e visa à compreensão completa sobre o fenômeno pesquisado. A partir da síntese de múltiplos estudos publicados, essa metodologia de pesquisa possibilita tirar conclusões gerais sobre um tema em relevo. Para tanto, são adotados métodos explícitos e sistematizados de busca nas bases de dados, a fim de subsidiar o pesquisador quanto à validade e à qualidade dos estudos encontrados. (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010)

Baseado na proposta de Souza, Silva e Carvalho (2010), a nossa produção de dados seguiu os seguintes passos: 1. definição da pergunta norteadora e dos objetivos de pesquisa; 2. coleta de dados; 3. análise crítica dos estudos incluídos; 4. discussão dos resultados e, finalmente; 5. apresentação da revisão integrativa. Foram analisados artigos publicados entre 2008 e 2020, considerando o fato de que na última década ocorreu um processo de expansão e de abertura de vagas no Ensino Superior (COULON, 2017), alterando significativamente o perfil dos estudantes universitários.¹ Como estratégia de coleta de dados, foram

1 Nesse período foram realizadas uma série de políticas que ampliaram o número de vagas no Ensino Superior e possibilitaram maior acesso das camadas mais pobres da sociedade brasileira. No setor público destaca-se a criação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Para as instituições privadas ocorreu a

utilizados os descritores “saúde mental” AND “estudantes universitários” no SciELO. No portal de Periódicos da Capes, a busca ocorreu no campo de busca assunto, combinando “saúde mental” AND “estudante universitário”.

Como critérios de inclusão foram utilizados: 1. artigos empíricos; 2. publicações no Brasil; 3. o trabalho ter sido publicado entre 2008 e 2020; 4. os participantes terem sido estudantes brasileiros; e 5. fazer referência exclusivamente às questões de saúde mental. Nesse sentido foram incluídos problemas de saúde mental, tais como depressão, ansiedade, ideação suicida, estresse etc. Foram considerados os seguintes critérios de exclusão: 1. trabalhos teóricos; 2. monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado e qualquer outro gênero que não tenha sido artigo científico; 3. a pesquisa ter sido realizado fora do Brasil; 4. não ter utilizado como participantes estudantes universitários brasileiros; 5. ter sido publicado fora do período especificado; 6. referir-se exclusivamente a problemas de saúde mental, tendo sido excluídos estudos cujas temáticas estavam relacionadas à qualidade de vida, às representações sociais de transtornos, à permanência, aos estudos de validação de escolas e, finalmente; 7. o texto completo não estar disponível *on-line*.

Em uma primeira busca com os descritores mencionados acima foram encontrados 434 artigos. A partir de uma primeira filtragem, incluindo apenas os estudos que se referiam à saúde mental de estudantes universitários, foram selecionados 66 trabalhos e excluídos 368. De acordo com os critérios de inclusão e exclusão, foi realizada uma filtragem final com a leitura do resumo de cada trabalho selecionado. Em seguida foram selecionados 23 artigos e excluídos 43.

A análise dos estudos selecionados baseou-se na proposta de Souza, Silva e Carvalho (2010), na qual a síntese e a análise dos dados são realizadas de forma descritiva. Dessa maneira, foi possível categorizar

.....
ampliação do Programa de Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), criados em 1999 e 2004, respectivamente. Ressalta-se que, a partir do ano 2016, com a deposição da presidente eleita Dilma Rousseff, houve uma diminuição de investimento nesses programas, sobretudo no Reuni.

os elementos presentes nos trabalhos e obter um panorama geral sobre a temática relacionada aos problemas de saúde mental em estudantes universitários brasileiros.

RESULTADOS

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 23 trabalhos para a nossa análise. Os artigos foram categorizados de acordo com o seu desenho de pesquisa e com os principais resultados encontrados, subdividindo-se na prevalência dos problemas de saúde mental pesquisados, tendo como referência o total de estudantes que foram consultados, e nos fatores a eles associados. Os resultados podem ser visualizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação dos artigos com o nome, desenho de pesquisa e principais resultados

Ano	Nome	Desenho	Principais resultados
2009	Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação do traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico	Quantitativa / Correlacional	Prevalência: Ansiedade (os índices encontram-se dentro do esperado para essa população)
2011	Estresse na vida do acadêmico em enfermagem. (Des)conhecimento e prevenção	Qualitativo/ descritivo e exploratório	Prevalência: Não se aplica ao estudo/ Fatores associados: Receios sobre o exercício profissional / Problemas com o curso
2011	Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília	Quantitativo / Descritivo	Prevalência: Ansiedade (70%) / Depressão (61,7%) / Fatores associados: Comportamentos de risco / Problemas de adaptação ao contexto universitário /
2012	<i>Analysis of stress-causing factors in the final undergraduate year of the nursing course</i>	Quantitativa/ Descritiva	Prevalência: Estresse nível 3 (38,3%) / Estresse nível 4 (máximo): 36,2% / Fatores associados: Falta de lazer e tempo/ Desemprego / Receios sobre o exercício profissional

2012	<i>Burnout</i> em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes	Quantitativa/ Transversal, observacional descritiva	Prevalência: Presença significativa em estudantes do 5º ano/ Fatores associados: Tarefas do curso / Receios sobre o exercício profissional
2013	Avaliação de sintomas depressivos e de fobia social em estudantes de graduação	Quantitativa/ Observacional	Prevalência: Fobia social (62%) com intensidade leve de sintomas depressivos (28%) e de moderados (20%) Fatores associados: não se aplicou
2013	Estresse e Estressores na Pós-graduação: Estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil	Quantitativa/ Correlação	Prevalência: Estresse (média de pontos 29,1 – Alta) / Fatores associados: gênero feminino / Região do país (Norte) / Problemas com o curso / Desemprego
2014	<i>The Role of Social Skills in Social Anxiety of University Students</i>	Quantitativo/ Correlação	Prevalência: não se aplicou ao estudo/ Fatores associados: falta de habilidades sociais
2015	<i>Discrimination and common mental disorders of undergraduate students of the Universidade Federal de Santa Catarina</i>	Quantitativa / Transversal	Prevalência: não se aplicou ao estudo / Fatores associados: sofrer experiências de discriminação
2015	Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil	Quantitativa / Transversal e correlacional	Prevalência: estresse (63,3%) / Fatores associados: falta de atividade física/ Gênero feminino
2016	Caracterização da clientela de um programa de atendimento psicológico a estudantes universitários	Quantitativa/ Pesquisa documental	Prevalência: Déficits ou dificuldades em habilidades sociais (34,31%) / Depressão (15,68%) / Ansiedade (13,72%) / Fatores associados: Gênero feminino / Cursos de saúde
2016	Experiências percebidas de discriminação e saúde mental: resultados em estudantes universitários brasileiros	Quantitativo/ Transversal correlacional	Prevalência: não se aplicou / Fatores associados: sofrer experiências de discriminação / a questão racial (ser negro)
2016	Prevalência de sintomas de <i>stress</i> entre graduandos de uma universidade pública	Quantitativo / Correlacional	Prevalência: estresse (50%) / Fatores associados: gênero feminino / Morar em residências estudantes / Falta de contato com a família / Ausência de tratamento psicológico / Falta de bolsa e/ ou auxílio estudantil

2016	Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia	Quanti – Qualitativo / Transversal	Prevalência: sofrimento psíquico (89,91%) Fatores associados: não se aplicou
2016	O Impacto das Habilidades Sociais para a Depressão em Estudantes Universitário	Quantitativo / Correlacional	Prevalência: não se aplicou / Fatores associados: falta de habilidades sociais
2018	<i>Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: prevalence and associated factors</i>	Quantitativa/ Cross-seccional	Prevalência: síndrome de <i>burnout</i> (44,9%) / exaustão emocional (70%) / Fatores associados: características pessoais / primeiro ano do curso
2018	Estresse e correlatos com características de saúde e sociodemográficas de estudantes de medicina	Quantitativo/ Correlação	Prevalência: estresse (78,98%) / Fatores associados: gênero feminino/ falta de bolsa e/ou auxílio estudantil / problemas em relação ao curso / uso de medicação / ausência de tratamento psicológico
2018	Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública	Quantitativo / Transversal correlacional	Prevalência: depressão (30,2%) / ansiedade (62,9%) / Fatores associados: gênero feminino / falta de lazer / conciliar trabalhos e estudo
2018	Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil	Quantitativo / Transversal correlacional	Prevalência: depressão (28,6%) / ansiedade (36,1%) / Fatores associados: problemas de relacionamento familiar / problemas de sono / problemas de relacionamento com os amigos / gênero feminino / falta de atividade física / preocupação com o futuro
2018	Sintomas depressivos e fatores associados em estudantes universitários do sul do Brasil	Quantitativo / Transversal correlacional	Prevalência: depressão (30,8%) / Fatores associados: álcool e outras drogas/ realização de dietas/ características pessoais
2018	Social anxiety symptoms and body image dissatisfaction in medical students: prevalence and correlates.	Qualitativo / Transversal correlacional	Prevalência: ansiedade (36,3%) / distorção da imagem corporal (34,7%) / depressão (8,8%) / Fatores associados: problemas com o curso / dificuldades de fazer amigos / realização de tratamentos de saúde mental / problemas corporais / gênero feminino

2019	Ideação suicida em universitários da área da saúde: prevalência e fatores associados	Quantitativo/ Transversal correlacional	Prevalência: ideação suicida (22%) / Fatores associados: gênero masculino / problemas com o curso / uso de álcool e outras drogas / tentativa de suicídio
2019	Prevalência da Depressão nos Acadêmicos da Área de Saúde	Quantitativo / Prevalência	Prevalência: depressão grave em estudantes de Medicina (3,6%), Enfermagem (8,6%) e Odontologia (5,4%)/ Fatores associados: não se aplicou ao estudo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A maior concentração da produção acadêmica sobre o tema está presente no período de 2015 a 2019. Não foram encontrados artigos publicados nos anos de 2008, 2010 e 2011. Quanto ao desenho de pesquisa, a grande maioria dos estudos trabalhou com abordagem quantitativa, transversal e correlacional, tentando correlacionar transtornos mentais ou problemas psicológicos com aspectos sociais, pessoais ou da vida acadêmica. Somente dois estudos utilizaram metodologias qualitativas. (ANDRADE et al., 2016; PINHO, 2016) Esses resultados apontam para essa tendência metodológica quantitativa nos trabalhos realizados sobre a temática no Brasil.

Boa parte das publicações se debruçou sobre a saúde mental de estudantes da área de saúde, especialmente de Enfermagem, Medicina e Psicologia. (ANDRADE et al., 2016; BARBOZA; SOARES, 2012; BONI et al., 2018; CORRAL-MULATO et al., 2011; DELL’OSBEL et al., 2018; ESTRELA et al., 2018; FOGAÇA et al., 2012; LEÃO et al., 2018; REGIS et al., 2018; VELOSO et al., 2019; VIEIRA; SHERMANN, 2015) É importante ressaltar o fato de que uma pesquisa abordou o contexto de estudantes de pós-graduação (FARO, 2013) e outra cujos estudantes residiam nas moradias estudantis. (OSSE; COSTA, 2011) Os estudos abordam a depressão (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2016; CECCONELLO et al., 2013; DELL’OSBEL et al., 2018; FERNANDES et al., 2018; LEÃO et al., 2018; LIMA et al., 2019; OSSE; COSTA, 2011; PINHO, 2016), ansiedade (BOLSONI-

-SILVA; LOUREIRO, 2014; FERNANDES et al., 2018; FERREIRA et al., 2009; LEÃO et al., 2018; OSSE; COSTA, 2011; PINHO, 2016; REGIS et al., 2018), estresse (BARBOZA; SOARES, 2012; CORRAL-MULATO et al., 2011; ESTRELA et al., 2018; FARO, 2013; LAMEU; SALAZAR; SOUZA, 2016; VIEIRA; SHERMANN, 2015) e síndrome de *burnout* (BONI et al., 2018; FOGAÇA et al., 2012) como sintomas de sofrimento psíquico. Ainda sobre essa questão, as pesquisas de Souza, Lemukuhl e Bastos (2015) e Andrade e demais autores (2016) trabalharam com o termo “sofrimento psíquico”, apontando para uma concepção de saúde mental sem associá-la, necessariamente, a um transtorno mental.

A grande maioria dos estudos identificou um alto grau de transtornos psicopatológicos ou problemas psicológicos, com destaque para o estresse, depressão e ansiedade. Somente a pesquisa de Ferreira e demais autores (2009) encontrou um nível de estresse dentro de uma média considerada adequada para a população universitária. Alguns estudos, como aqueles desenvolvidos por Osse e Costa (2011), Faro (2013), Vieira e Shermann (2015), Lameu, Salazar e Souza (2016) e Estrela e demais autores (2018), encontraram índices acima de 50% de problemas relacionados à saúde mental.

Quanto aos fatores associados, os estudos apontaram aspectos bem diversos que podem influenciar no surgimento de problemas de saúde mental em estudantes universitários. Porém, alguns aspectos foram comuns nas pesquisas: a questão de pertencer ao gênero feminino (FARO, 2013; LEÃO et al., 2018; PINHO, 2016; REGIS et al., 2018; VIEIRA; SHERMANN, 2015), problemas relacionados ao curso e de adaptação ao contexto universitário (BONI et al., 2018; ESTRELA et al., 2018; FARO, 2013; FOGAÇA et al., 2012; OSSE; COSTA, 2011; REGIS et al., 2018; VELOSO et al., 2019), receios em relação ao futuro exercício profissional e a possível desemprego (BARBOZA; SOARES, 2012; CORRAL-MULATO et al., 2011; FARO, 2013; FOGAÇA et al., 2012), falta de bolsa ou auxílio estudantil (ESTRELA et al., 2018; LAMEU; SALAZAR; SOUZA, 2016), falta de atividades físicas (LEÃO

et al., 2018; VIEIRA; SHERMANN, 2015), o uso abusivo de álcool e outras drogas (OSSE; COSTA, 2011; VELOSO et al., 2019) e ter sofrido experiências de discriminação na vida universitária. (SANTOS et al., 2016; SOUZA; LEMUKUHL; BASTOS, 2015)

INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

A partir dos dados coletados, evidenciou-se que os problemas de saúde mental podem ser encontrados com frequência em estudantes universitários brasileiros, seguindo uma tendência mundial. (IBRAHIM et al., 2013; STORRIE; AHERN; TUCKETT, 2010) Porém, os fatores associados aos problemas de saúde mental são diversos e não estão relacionados, necessária ou diretamente, com a vida universitária, tal como o pertencimento ao gênero feminino. Dessa maneira, neste capítulo levanta-se a seguinte questão: esse alto índice de problemas de saúde mental presentes na vida dos estudantes participantes dos estudos não seriam fruto da própria organização da sociedade atual, cujo impacto compromete diretamente as políticas educacionais relacionadas ao Ensino Superior e à vida universitária?

Outro ponto importante diz respeito às características metodológicas de boa parte dos estudos pesquisados. Embora tais estudos apontem diversos problemas que afetam a saúde mental de estudantes universitários brasileiros, a maioria não se debruçou sobre as dinâmicas subjetivas presentes nessa população. Os estudos utilizam, geralmente, abordagem quantitativa, a partir das quais são apontadas prevalência e correlação entre transtornos, características psicológicas e variáveis da vida acadêmica e/ou pessoal do estudante, utilizando-se de escalas e questionários. De modo geral, tais estudos não se debruçam sobre questões subjetivas dos discentes.

Valsiner (2014) afirma que o ser humano é um construtor de significados na relação com a cultura, de maneira que ela é vista como um organizador inerente aos sistemas psicológicos individuais das pessoas, funcionando no nível intrapsicológico e interpessoal, e está presente

nas suas formas de sentir, pensar e agir. As pessoas sempre procuram dar sentido e significado às suas ações, de maneira a organizar suas experiências no mundo. De acordo com Valsiner (2014), isso acontece através de um processo de externalização/internalização, no qual a cultura fornece signos que são interpretados e integrados às estruturas psíquicas intrapsicológicas de forma singular em cada indivíduo.

De modo geral, os estudos encontrados na literatura não lançam uma luz sobre os processos e dinâmicas semióticas presentes na vida dos estudantes universitários, os quais podem desencadear sintomas psíquicos e problemas relacionados à saúde mental. Considerando que o signo está relacionado diretamente a forma de agir e pensar das pessoas, criando e catalisando campos afetivos de significados, indagamos se os transtornos mentais e problemas psicológicos encontrados nos referidos estudos não seriam, na verdade, signos produzidos pelos estudantes na interação com o mundo. (VALSINER, 2014) Vemos, assim a necessidade de mais pesquisas de cunho qualitativo que indiquem os sentidos e significados subjacentes aos problemas de saúde mental apresentado por estudantes universitários.

Outro ponto importante, como pano de fundo desses problemas relacionados à saúde mental apontados pelos estudos revisados, diz respeito ao fenômeno da patologização do sofrimento psíquico, aumentando consideravelmente o número de diagnósticos de transtornos mentais na atualidade. (BRANT; MINAYO-GOMEZ, 2004) Costa e Ramos (2018) apontam que o sofrimento é parte inexorável da existência humana e, portanto, não deve ser patologizado. Entretanto, nos últimos anos, esses autores observaram uma tendência de transformar o sofrimento humano em patologias. Dessa maneira, indagamos se tal tendência patologizante joga um papel como elemento promotor do crescente número de psicodiagnósticos de transtornos mentais em estudantes universitários.

Assim, é importante problematizar os dados aqui apresentados de maneira a não corroborar o discurso de que a universidade produz adoecimento mental, já que esse espaço também catalisa oportunidades

desenvolvimentais. São necessárias pesquisas qualitativas para investigar os significados subjacentes ao fenômeno do adoecimento psíquico de estudantes universitários, expresso através dos diversos problemas relacionados à saúde mental que as pesquisas têm encontrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos encontrados acerca da saúde mental de estudantes universitários brasileiros apontam o adoecimento psíquico e as suas mais diversas formas de expressão entre os estudantes universitários do Brasil. Como fatores associados a esse fenômeno, foram encontrados elementos comuns às várias formas de expressão, tais como o pertencimento ao gênero feminino, na maioria dos casos, relato de problemas relacionados ao curso de graduação e de adaptação ao contexto universitário, relatos de receio em relação ao futuro exercício profissional e do possível desemprego, a falta de bolsa ou auxílio estudantil, a prática reduzida ou nula de atividades físicas, o uso abusivo de álcool e outras drogas e ter sofrido experiências de discriminação durante a trajetória universitária. Vale destacar que as características metodológicas dos estudos que abordam essa temática são semelhantes. A maioria dos trabalhos consistiu em estudos sobre algum transtorno mental ou problema psicológico, que apresentaram dados importantes de prevalência e correlação, além de terem utilizado escalas e questionários.

Dessa maneira, embora os estudos encontrados tenham sido de grande relevância teórico-metodológica, conclui-se que há a necessidade da realização de pesquisas que utilizem abordagens qualitativas, que investiguem as dinâmicas subjetivas subjacentes aos problemas de saúde mental em estudantes universitários brasileiros. Com isso, será possível ter uma perspectiva mais ampla e aprofundada sobre o fenômeno, problematizando os possíveis aspectos relacionados ou não à vida universitária, e que possam, eventualmente, produzir adoecimento psíquico dessa população.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. S. *et al.* Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-846, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400831&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BARBOZA, C. B.; SOARES, M. H. Analysis of stress-causing factors in the final undergraduate year of the nursing course. *Acta Scientiarum: Health Sciences*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 177-183, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/view/9209>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRANT, L. C.; MINAYO-GOMEZ, C. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 213-223, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232004000100021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2020.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. The Role of Social Skills in Social Anxiety of University Students. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 58, p. 223-232, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2014000200223&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. O impacto das habilidades sociais para a depressão em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 32, n. 4, p. 1-8, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000400212&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R. The role of social skills in social anxiety of university students. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 58, p. 223-232, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2014000200223&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BONI, R. A. D. S. *et al.* Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: prevalence and associated factors. *PLOS ONE*, San Francisco, v. 13, n. 3, p. 1-15, mar. 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29513668>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CECCONELLO, W. W. *et al.* Avaliação de sintomas depressivos e de fobia social em estudantes de graduação. *Aletheia*, Canoas, n. 42, p. 71-81, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942013000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020

CORRAL-MULATO, S. *et al.* Estresse na vida do acadêmico em enfermagem: (des)conhecimento e prevenção. *Investigación y Educación en Enfermería*, Medellín, v. 29, n. 1, p. 109-117, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072011000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2020.

COSTA, I. I.; RAMOS, T. C. C. Primeiras crises psíquicas graves: o que a Fenomenologia pode dizer? *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, Niterói, v. 8, n. 2, p. 251-264, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2837>. Acesso em: 21 jan. 2020.

COULON, A. Ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

DELL'OSBEL, R. S. *et al.* Sintomas depressivos e fatores associados em estudantes universitários do sul do Brasil. *Ciência & Saúde*, Porto Alegre, v. 11, n. 4, p. 217-225, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faenfi/article/view/31568/17586>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DYSON, R; RENK, K. Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, Hoboken, v. 62, n. 10, p. 1231- 1244, 2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp.20295>. Acesso em: 19 jan. 2020.

ESTRELA, Y. C. A. *et al.* Estresse e correlatos com características de saúde e sociodemográficas de estudantes de medicina. *CES Medicina*, Medellín, v. 32, n. 3, p. 215-225, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87052018000300215&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 51-60, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

FEILBERG, C. In deep water University students' challenges in the processes of self-formation: survival or flight. *In*: TATEO, L. (org). *Educational dilemmas: a cultural psychological perspective*. London: Routledge, 2019. p. 126-138.

FERNANDES, M. A. *et al.* Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, supl. 5, p. 2169-2175, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672018001102169&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERREIRA, C. L. *et al.* Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 973-981, jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000300033&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2020.

FISHER, S; HOOD, B. The stress of transition to university: a longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, London, v. 78, n. 3, p. 425-441, 1987. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8295.1987.tb02260.x>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FOGAÇA, M. C. *et al.* Burnout em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. *Aletheia*, Canoas, n. 38-39, p. 124-131, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942012000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

IBRAHIM, A. K *et al.* A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, Oxford, v. 47, n. 3, p. 391-400, 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23260171>. Acesso em: 13 jan. 2020.

LAMEU, J. N; SALAZAR, T. L; SOUZA, W. F. de. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 42, p. 13-22, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

LEÃO, A. M. *et al.* Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um grande centro urbano do nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 42, n. 4, p. 55-65, dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000400055&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

LIMA, S. O. *et al.* Prevalência da depressão nos acadêmicos da área de saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 39, e187530, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100160&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

OSSE, C. M. C; COSTA, I. I da. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 115-122, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

PINHO, R. Caracterização da clientela de um programa de atendimento psicológico a estudantes universitários. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 114-130, maio 2016. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

REGIS, J. M. O. *et al.* Social anxiety symptoms and body image dissatisfaction in medical students: prevalence and correlates. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 65-73, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852018000200065&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

RESSURREIÇÃO, S. B; SAMPAIO, S. M. R. The Reconfiguration of the Educational Self in the Context of Higher Education. In: MARSICO, G; TATEO, L. (org.). *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Explorations*. Zurique: Springer International Publishing, 2018. p. 61-77.

SANTOS JÚNIOR, A. *et al.* Experiências percebidas de discriminação e Saúde Mental: resultados em estudantes universitários brasileiros. *Serviço Social e Saúde*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8648121>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SAVARESE, G. *et al.* Counseling for university students. In: TATEO, L. (org.). *Educational dilemmas: a cultural psychological perspective*. London: Routledge, 2019. p. 99-111.

SOUZA, M. T; SILVA, M. D; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2020.

SOUZA, M. V. C.; LEMKUHLE, I; BASTOS, J. L. Discrimination and common mental disorders of undergraduate students of the Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 525-537, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2015000300525&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

STORRIE, K. AHERN, K; TUCKETT, A. A systematic review: students with mental health problems – a growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, Queensland, v. 16, n. 1, p. 1-6, fev. 2010. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>. Acesso em: 15 jan. 2020.

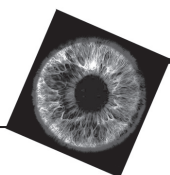
VALSINER, J. *An Invitation to Cultural Psychology*. London: Sage, 2014.

VELOSO, L. U. P. *et al.* Ideação suicida em universitários da área da saúde: prevalência e fatores associados. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 1-6, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472019000100437&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

VIEIRA, L. N; SCHERMANN, L. B. Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, Canoas, n. 46, p. 120-130, abr. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

AValiação DA EFETIVIDADE DE UM GRUPO DE APOIO ACADÊMICO

um estudo de *follow up*



VIRGINIA TELES CARNEIRO
SÂMMIA RODRIGUES DE SOUZA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A entrada na universidade é um evento desejado por grande parte da população, especialmente, o segmento jovem. No entanto, a rotina universitária pode ser vivenciada de forma difícil pelos estudantes, visto que é comum sofrerem com as mudanças que envolvem a passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, por haver uma descontinuidade entre este último e as regras trazidas da escola. O sociólogo francês Alain Coulon (2008) afirma que nessa transição é necessária uma mudança de estatuto de aluno para o de estudante. Aqui se fundamenta a hipótese do autor acerca do conceito de afiliação, na qual o estudante precisa tornar-se membro nativo de uma nova cultura, no caso, a estudantil. Para isso, ele precisa utilizar estratégias para se familiarizar com o seu ambiente, sendo esse processo de adaptação uma constante da

vida universitária. Em suma, o autor defende a importância da afiliação para o processo de permanência na universidade pois, do contrário, pode haver desistência ou fracasso.

Por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre a temática da afiliação estudantil, verificamos a necessidade de produzir uma atividade de caráter interventivo junto aos universitários na tentativa de promover sua permanência no ambiente acadêmico. Em um dos estudos, uma pesquisa interventiva, foi formado um grupo de apoio voltado para estudantes com dificuldades de permanência. A ferramenta metodológica escolhida para a execução do grupo foi a Oficina de Criatividade, caracterizada pela utilização de recursos expressivos de natureza artística que possibilita o estreitamento de vínculos sociais e a apropriação tanto de experiências coletivas, como individuais. Para além disso, a oficina proporciona um espaço de fala de si próprio e o tecer comentários a respeito da produção do outro, o que propicia um sentimento de pertença social e de saída da solidão, ao mesmo tempo, em que abre espaço para o reconhecimento da alteridade. (OSTRONOFF; FÁVERO; BALDIN, 2008)

Foram realizados seis encontros semanais com um grupo de nove alunos de diferentes cursos (Psicologia, Medicina, Engenharia Elétrica e Filosofia) que participaram dos encontros de forma voluntária através de inscrição espontânea. Quatro temas foram trabalhados nas oficinas, a saber: medos e ansiedade, autoestima, vida financeira e relações interpessoais. O primeiro encontro foi voltado para a apresentação dos membros e escolha dos temas e o último, para avaliação e fechamento dos encontros. Cada encontro tinha em média duas horas de duração e contava com duas ou três facilitadoras.

Todos os participantes realizaram uma entrevista individual após a etapa das oficinas e os resultados foram bastante positivos. No entanto, por considerarmos que o período de tempo entre a execução do grupo e a realização das entrevistas foi curto, bem como a escassez de pesquisas que avaliem de forma mais pormenorizada os resultados de intervenções através de grupos de apoio, vimos a necessidade de verificar os resultados em longo prazo. Nesse sentido, a pesquisa que

aqui relatamos avaliou a manutenção da efetividade de um grupo de apoio acadêmico para a promoção da permanência dos estudantes na universidade ao longo do tempo. Nós nos propomos investigar 1. se a percepção dos estudantes sobre suas dificuldades para permanecer se manteve ao longo do tempo; 2. se a participação no grupo de apoio gerou alguma mudança na sua conduta em relação às dificuldades para permanecer na universidade; e 3. se as Oficinas de Criatividade são uma medida pedagógica que resulta em suporte efetivo aos estudantes.

ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou-se da ferramenta de manutenção conhecida como *follow up*, cujo objetivo segundo Hochman e demais autores (2005) é investigar possíveis mudanças em um processo após uma passagem de tempo. No estudo em questão, esse método foi utilizado para a verificação da eficiência no uso de Oficinas de Criatividade para promoção da afiliação estudantil no ambiente universitário.

Para a coleta de dados, foi escolhida como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada, por consideramos a mais adequada para investigação de aspectos afetivos e valorativos presentes nos entrevistados e que compõem os significados pessoais de suas atitudes e comportamentos.

Foram realizadas oito entrevistas do total de nove previstas, pois um participante, apesar de concordar inicialmente com a entrevista, não compareceu ao encontro marcado por repetidas vezes. Elas ocorreram no período entre nove e onze meses após as Oficinas de Criatividade. O contato inicial com cada participante ocorreu por telefone, com o intuito de marcar o encontro presencial. As entrevistas foram gravadas em áudio para que a descrição das falas fosse a mais fidedigna possível sendo, posteriormente, transcritas. Os dados foram interpretados através da Análise Temática (MINAYO, 2014), considerada uma das modalidades da Análise de Conteúdo. (BARDIN, 2006) Para Minayo (2014), essa modalidade de análise consiste na codificação, categori-

zação, agrupamento temático e interpretação de maneira mais ampla, através da descoberta dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação, na qual a presença ou frequência signifiquem algo para o objeto analítico visado.¹

Algumas ponderações sobre o trabalho com grupos

A origem da modalidade do grupo de encontro surgiu com a ideia inicial de trabalhar as relações humanas, em que se ensinava aos indivíduos a observação da natureza de suas interações recíprocas e do processo de grupo. *A priori* isso era considerado uma espécie de treinamento e foi proposto por Kurt Lewin conjuntamente com seus alunos na Universidade de Massachusetts. Essa experiência se multiplicou e diversificou-se dando origem à modalidade que hoje conhecemos como grupos de encontro. Rogers (2002) afirma que o grupo permite acentuar o crescimento pessoal e o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais através de um processo experiencial. Em quase todos os casos da experiência de grupo há características que se repetem, a saber: o tamanho do grupo e a sua não estruturação com a escolha de objetivos e direções de uma forma mais pessoal.

A responsabilidade do facilitador é a de auxiliar a expressão de sentimentos e pensamentos dos participantes, concentrando-se no processo e não no alcance de algum objetivo previamente definido. O facilitador ainda auxilia na construção de um espaço psicológico de segurança, no qual reações imediatas de cada participante em relação a si e ao outro se manifestam junto com a expressão de sentimentos. Há uma redução da rigidez de conceitos, tornando possível a escuta do outro, bem como um movimento de *feedback*, em que o sujeito verifica

1 Como se trata de uma pesquisa envolvendo seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atendendo à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, obtendo parecer favorável. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seus nomes foram mudados nesta apresentação para preservar suas identidades.

como é visto pelos outros, de forma a impactar as relações interpessoais do sujeito.

Rogers (2002) ainda aponta que, devido à natureza não estruturada dessa modalidade, o indivíduo finda por conhecer a si mesmo e aos outros dentro das possibilidades habituais, saindo de trás da fachada instalada no momento inicial. A partir desse ponto, o indivíduo vê-se numa relação melhor com o outro não somente no contexto do trabalho de grupo, mas também nas diferentes situações do cotidiano.

A opção por oficinas de criatividade

As oficinas de criatividade apresentam-se como modalidade de prática psicológica que utilizam recursos expressivos de natureza artística, a fim de facilitar a experiência particular de cada participante. Diferencia-se da arteterapia por sua proposta de explorar as mais variadas formas de expressão e a compreensão de si e do outro, o estabelecimento de redes e laços, bem como o exercício da contextualização e o contato com a alteridade através da realização de exercícios. Proposta em encontros semanais, as temáticas são escolhidas a partir da demanda do grupo, o que possibilita reflexão sobre opções, escolhas, condições de vida e os diferentes caminhos pessoais e profissionais dos participantes. (CUPERTINO, 2008)

Na construção da oficina de criatividade, para facilitar o processo de elaboração simbólica de cada participante, faz-se a utilização de recursos e exercícios que auxiliam na expressão, bem como no compartilhamento de experiências. Os exercícios ainda oferecem o espaço para o aparecimento e revisão de situações e atitudes tomadas no dia a dia possibilitando transformá-las. Segundo Cupertino (2008), é através dessas ferramentas que os participantes comunicam a sua forma de estar e compreender o mundo, bem como entram em contato com as perspectivas apresentadas pelos colegas.

Cupertino (2008) apresenta aplicações variadas da oficina com públicos distintos, sejam com finalidade pedagógica ou terapêutica, com estudantes de Ensino Médio, graduação, profissionais, presidiá-

rios ou pacientes de hospitais psiquiátricos. Em todos eles, os recursos artísticos, visuais, cênicos e corporais são ferramentas para ressignificar experiências e desenvolver ou fortalecer vínculos entre as pessoas. Além do mais, é uma forma de aprendizagem que se dá para além da via racional, em que os sentidos vão sendo construídos gradativamente.

Considerada uma modalidade clínica de base fenomenológica, as oficinas de criatividade possuem um caráter mais compreensivo do que explicativo e proporciona aos participantes um encontro consigo mesmo e com outros sentidos de sua experiência, através de técnicas não verbais. (CUPERTINO, 2008) Por conseguinte, a vivência de situações não habituais no formato grupal auxilia na discussão das problemáticas em comum, assim como permite um amparo emocional e a busca por soluções coletivas.

AS OFICINAS DE CRIATIVIDADE NA PROMOÇÃO DA AFILIAÇÃO

Após a transcrição e leitura exaustiva das entrevistas realizadas e retornando aos objetivos da pesquisa, foi possível identificar cinco categorias a partir do tema central “Efeitos da Oficina na promoção da afiliação”, a saber:

Ressignificação das dificuldades relativas à permanência

Segundo Cupertino (2001), a Oficina de Criatividade teve sua origem a partir da necessidade de promover um espaço para que os estudantes pudessem dirigir o olhar para si mesmos por meio da vivência em um contexto desencadeador de experiências. As oficinas em questão apareceram como provedoras de espaço de fala e de identificação a partir do momento que os participantes compartilharam suas vivências e verificaram elementos semelhantes presentes nos demais depoimentos.

Eu descobri várias coisas de como eu estava me sentindo, e também vi como se aplicava na vida de outras pessoas, de outros cursos, outras realidades.

Então isso foi como se validasse a própria dor, a própria angústia, dizer que não é por acaso, não é uma besteira. (informação verbal)

Um novo olhar sobre os problemas surge através das vivências em grupo, gerando outras formas de reflexão a respeito de questões financeiras, pessoais e acadêmicas, como se percebe na fala de Ben:

O grupo ajudou a fechar algumas questões que eu tinha, como por que continuar no curso se eu não estava gostando? A oficina financeira me auxiliou bastante, essa parte estava muito problemática. (informação verbal)

Cazuza, a partir da sua participação nas oficinas, aprendeu a desnaturalizar alguns processos que ocorrem no ambiente acadêmico.

Eu acho que eu aprendi a desnaturalizar muita coisa sabe, assim por que quando se fala de vida acadêmica a galera fala 'ah você não vai mais viver', e como se isso fosse parte da vida acadêmica, que isso é o núcleo da vida acadêmica, não ter tempo, não ter dinheiro. Na verdade, eu acho que ter medo de professor, se esforçar demais e aí meio que isso de fato não é o núcleo da vida acadêmica, isso não é normal, não é uma coisa que deve ser naturalizada. (informação verbal)

Há um momento no discurso da participante Clara que corrobora a fala anterior de Cazuza. Ela, a partir da troca de vivências ocorrida no espaço das oficinas, pôde compreender que o que ela vivia dentro do espaço universitário era comum a todos e isso, de alguma forma, a confortou:

Apesar de que até hoje eu não achar normal os problemas que a gente vive na universidade, mas ajuda aceitar, não do jeito positivo, na verdade, mas aceitar de uma forma que seja um pouco mais confortável viver com todos os problemas que a universidade traz, mas não o suficiente para se acomodar. (informação verbal)

Assim como Lola percebeu que os problemas referentes ao seu curso acabam por ocorrer em outros espaços:

E eu acho que participar do grupo me ajudou a parar de pensar que o problema acontece só comigo, que era tudo é uma coisa tudo muito pessoal minha entendeu? Eu comecei a olhar assim pessoas ao meu redor também estavam passando da mesma forma, independentemente do curso, outros cursos. (informação verbal)

Jade entendeu que ouvir o outro lhe dava uma outra perspectiva de seus problemas:

Essa coletividade, então você ouvir outra pessoa que, digamos, tá dando o seu testemunho de vida, suas experiências e também de alguma forma te afeta, então isso foi também o que me levou e que mexeu comigo, por que eu estava ali sentindo outras pessoas, ouvindo outras histórias, às vezes problemas maiores que os meus, então isso deu uma encaminhada boa pra mim também. Ver que não era só eu que estava perdida em alguns momentos e estava com alguns problemas tão grandes quanto algumas pessoas. (informação verbal)

Mudança em prol de si mesmo

A construção dessa categoria se deu a partir da influência das oficinas no comportamento individual dos participantes, relativa a algumas questões específicas. Esse ponto foi explorado a partir da realização das oficinas bem como do que foi colhido nos relatos. As oficinas auxiliaram Ana a se fortalecer como pessoa e, apoiada nesse sentimento, iniciou uma participação mais ativa na universidade:

me deu mais garra para correr atrás de atividades extras porque eu achava que não tinha tempo, eu não tinha como fazer porque as disciplinas já eram suficientes para mim. E aí eu pensava que outras pessoas conseguiam, então eu podia também eu fiquei tipo mais com mais vontade de correr atrás de outras coisas e tipo dá um jeito conciliar o tempo conciliar as minhas coisas para dar certo também eu vi oportunidades boas, então me deu um gás a mais sabe para me inscrever para participar. (informação verbal)

Cazuza e Gabi passaram a deter um olhar menos rigoroso sobre si:

Quando um amigo meu, por exemplo, vem e diz eu estou com um milhão de coisas pra fazer, e a outra diz 'ah mas é assim mesmo'... Não, não é assim mesmo, alguma coisa está errada. Eu acho que eu aprendi a ver de outra forma as relações dentro da universidade. (informação individual)

Cazuza apontou que desistiu de algumas atividades acadêmicas:

No tempo eu me lembro de que eu estava muito atarefado [...] E fiquei só... achando que eu tinha desistido de muita coisa, mas que aquilo estava me aliviando no momento [...] você começar a entender que algumas coisas não precisam de tanto sacrifício, sabe, assim, que ela não precisa ser tão sofrida e que você pode pensar um pouco melhor como você desenvolve a vida. (informação verbal)

Gabi diz ter tirado um peso que supostamente a impedia de avançar e também percebeu que necessitava cuidar de si mesma:

Comecei a perceber que eu tinha que cuidar mais de mim no sentido de 'ué, se tá me fazendo mal é porque eu tô deixando fazer mal, né?... Vamos avaliar esse contexto. (informação verbal)

E pontua que as oficinas proporcionaram a reflexão sobre a identidade do sujeito assim como que tipo de estudantes e seres humanos são estas pessoas:

Por que às vezes a gente vem aqui só para obter nota e chega um momento que você fica no automático, vou ter nota, eu vou ter isso, vou fazer aquilo e esquece o motivo, esquece a razão de você tá aqui né? Esqueceu porque você tá aqui porque você quer se formar nessa profissão ou porque você quer cuidar do outro, qual sua visão sobre isso, e o grupo, ele provoca tudo isso. (informação verbal)

Saída da Solidão

As oficinas suscitaram o rompimento dos estados de isolamento, ativaram laços sociais e de comunicação, contribuindo para o desencadeamento de sentimentos de enraizamento e pertença social. Há uma

identificação com o discurso do outro dentro do espaço promovido pelas oficinas de criatividade, bem como a observação do estabelecimento de laços entre os participantes. Quando questionados sobre terem criado algum tipo de laço com algum outro participante, Cazuza afirma ter um contato com Frida e Lola, assim como com Ben que era da mesma residência universitária que ele, mas que, no entanto, não eram próximos até então. Cazuza ainda pontua o fato de conseguir identificar que outras pessoas passavam pelas mesmas situações que ele, se não as mesmas, mas semelhantes:

Lá no grupo não você via que várias pessoas, de vários cursos, né, passando por vários problemas e meio que a gente desabafava e de fato ouvia o que o outro tinha a dizer, ouvia a ansiedade dos outros, o medo. É aquele momento era muito... Eu acho que sai muito feliz assim, não, a galera está se ajudando. A gente sofre várias coisas em comum, mas a gente também procura muito trabalhar essa questão. (informação verbal)

Lola vai na mesma direção:

Eu comecei a olhar assim: pessoas ao meu redor também estavam passando da mesma forma, independentemente do curso. E aqui também em elétrica a gente tende a pensar muito 'meu Deus, a gente tá no inferno e as outras pessoas estão no céu'. [...] Eu acho que me ajudou melhor a ver as outras pessoas assim, meio que humanizou as outras pessoas para mim, de uma forma que eu, que eu não me acho mais com problema tão grande assim separado de todo mundo. (informação verbal)

Outros participantes obtiveram uma expansão do seu círculo social:

Eu não criei ali, mas têm pessoas que eu já conhecia, e outra pessoa que eu também conheci, o primeiro contato foi ali, mas que eu consegui ter outras conversas e tudo mais e que hoje é um colega dentro da universidade que eu gosto muito inclusive. Mas acho que não sei se a partir do grupo, mas teve uma ajuda, porque estava ali dentro e teve o primeiro contato, o contato inicial, de experiência de troca e tudo mais. (informação verbal)

E hoje eu tenho essas pessoas que assim são pessoas maravilhosas assim iluminadas, né? E que para mim foi muito bom, teve uma menina que ela morava no mesmo prédio que eu e eu fui saber através do grupo. E aí teve uma vez que ela foi fazer uma prova e ela estava muito nervosa porque ela estava estudando e ela me ligou: Vamos ali tomar um açaí? Eu falei: Agora. Aí deixei tudo que estava fazendo em casa, aí ela tem carro, a gente morava no mesmo prédio, a gente desceu e fomos tomar um açaí, a gente ficou um tempão conversando, ela se tranquilizou. Então eu vi que foi uma forma muito benéfica na vida da gente com esses momentos, eu sei que se eu tiver mal, alguma pessoa que estava ali no grupo, pode ter certeza que a pessoa vai escutar, só uma coisa desse tipo eu acho que isso fortalece o grupo dos estudantes. (informação verbal)

Rogers (2002) ressalta a presença da entreajuda dos membros do grupo de encontro como um dos aspectos mais entusiasmantes dessa experiência. Ocorre quando um participante exprime ou se debate com um problema pessoal ou sofre com uma descoberta em relação a si e outro participante o auxilia nesse momento, o que pode acontecer tanto dentro do grupo bem como fora dele.

Mudanças para além do grupo

Ben e Frida procuraram o grupo por estarem sentindo sua permanência na universidade ameaçada e afirmaram que a entrada no grupo de apoio proporcionou estímulo para participação em atividades acadêmicas. Frida mencionou a sua participação mais ativa para além das atividades acadêmicas obrigatórias:

Antes eu esperava ver se um colega ia [evento científico], mas agora se eu me interesseu eu já vou. Participar dessas atividades faz você criar relações sociais. Ter a possibilidade de novas relações ajuda na permanência, porque às vezes o problema são as relações sociais que existem ou que não existem. (informação verbal)

O relato dos entrevistados corrobora o que Coulon (2008) discorre sobre a afiliação quando afirma que a afiliação vai mais longe que

a simples integração, ela é a aprendizagem da autonomia pela participação ativa em uma tarefa coletiva. Se afiliar é então incorporar práticas no contexto universitário para assim tornar-se um membro competente. Forjando para si um *habitus* de estudante, deixando para trás a sensação de estranhamento e desorientação.

Como efeito, em longo prazo, podemos destacar a busca por acompanhamento psicológico por alguns dos participantes.

Eu acho que o que a oficina mais me motivou a fazer foi a procurar auxílio psicológico. Na época da oficina ajudou muito na questão da universidade, mas depois que a oficina acabou e eu ainda estava aqui... ainda... foi horrível também foi uma época bem complicada e foi quando eu vim procurar mesmo, quando não estava mais aguentando, aí foi o que mais me ajudou mesmo não foi nem a experiência do grupo de apoio, mas a experiência que estou tendo com a psicoterapia. (informação verbal)

É importante salientar que, no momento da realização dessas entrevistas, mais dois participantes estavam buscando psicoterapia no posto de saúde que existe dentro da universidade bem como o próprio Serviço de Psicologia da UFCG.

Força do efeito

É importante retomar a ideia de que a categorização das narrativas dos participantes faz parte de uma busca pela compreensão dos efeitos das oficinas de criatividade na promoção da permanência do estudante. Essa última categoria foi construída a partir dos efeitos sentidos ao longo da participação do grupo, bem como após sua realização.

Alguns participantes lembram do grupo até hoje com intensidade, como no caso de Gabi e Frida. Frida fala sobre o grupo na sua psicoterapia até hoje:

Eu estava reparando que até hoje falo do grupo na terapia... eu fico falando que eu tô em outro momento agora... diferente... não é mais o medo do curso em si, mas da atuação que tá muito mais próxima, mas eu tô me achando muito mais capaz. Porque antes era o medo do desconhecido e agora já

passou um pouco dessas coisas e eu estou um pouco mais tranquila. Aí nesse outro momento de crise eu percebi que eu estou com uma postura bem diferente de antes, estou conseguindo ter muito mais segurança e sempre quando eu olho para trás pra saber onde foi que começou essas certas iniciativas, eu olho para o grupo. (informação verbal)

Quando questionada sobre suas expectativas em relação ao grupo de encontro, Ana afirma que os efeitos das temáticas trabalhadas eram mais intensos na época de sua realização, mas que, no entanto, o essencial de todo o trabalho permanece até os dias de hoje.

Naquela época sim, só que depois vai passando... Aquilo é muito vivido né. E aí a gente fica sentindo aquilo muito presente com as coisas acontecendo, umas coisas negativas vão acontecendo, você ainda tem aquele discurso que está muito presente e você acaba se fortalecendo quando você recapitula e relembra. Só que aí o tempo vai passando, e a memória se perdendo, faltam algumas coisas alguns detalhes e aí aos pouquinhos ele vai perdendo aquela experiência. Mas o essencial ainda está presente. (informação verbal)

A narrativa de Clara reafirma essa concepção quando ressalta que vê o grupo como uma porta de entrada, quando perguntada se conseguia ver as oficinas de criatividade como uma ferramenta de promoção da saúde e de permanência:

Eu não sei se tá ligado com a duração que seja pouca [...] querendo ou não eu acho que cinco encontros são muito poucos para tanta coisa que a gente vive lá dentro, tanta experiência que a gente participa, que a gente vê de outras pessoas e que a gente quer compartilhar. (informação verbal)

Cazuza divide os efeitos das oficinas em dois momentos, sendo estes de curto e longo prazo:

Eu acredito que naquele momento eu estava assim meio perturbado com essa vida acadêmica, porque eu meio que tinha uma cobrança e aí depois das oficinas eu percebi que não era bem isso, que às vezes a gente precisava abrir mão de algumas coisas pra poder conseguir. E aí no caso agora é que as coisas voltam assim, as confusões as ansiedades a desorientação, a fadiga, tédio, o tempo não passa, você não consegue pagar as disciplinas, enfim. Então eu

acho que eu meio que desandei dos resultados que eu consegui organizar nas oficinas a longo prazo. (informação verbal)

Assim como Clara e Ana, Cazuza ressalta a importância de um acompanhamento contínuo. Por conseguinte, é possível notar que os encontros proporcionaram resultados mais efetivos no momento de sua execução e que a repercussão pós-realização dos grupos aparentemente foi mais branda, mas eficiente.

A etapa das entrevistas foi de grande relevância para o alcance do objetivo da pesquisa, pois os entrevistados apresentaram informações importantes que auxiliaram o processo de compreensão da intervenção no que concerne à promoção da permanência, o que possibilitou apontamentos para além do esperado. Partindo dessas narrativas, alguns fatores foram elencados para o aperfeiçoamento do grupo, a saber: torná-lo uma política permanente; ter um aumento do tempo, da pontualidade e da quantidade de encontros; a alteração da ordem das vivências, trazendo temas descontraídos no início; incluir questões familiares e trazer para a oficina que trata dos medos e ansiedades alguns recursos para enfrentamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos pelos discursos dos participantes apontam para a Oficina de Criatividade como uma ferramenta metodológica eficiente para trabalhar temas relevantes para os estudantes, por proporcionar um espaço de acolhimento, escuta e autonomia, bem como visualizar seus efeitos a longo prazo no que se refere à promoção da permanência na universidade. Houve o reconhecimento, por parte de todos, de que a experiência no grupo foi bastante positiva, gerando, especialmente, mudanças de sentimentos em relação a si mesmo e ao outro, o que pode ser percebido quando afirmam que ressignificaram seus problemas com a rotina universitária a partir da troca de experiências, bem como conseguiram respeitar e compreender as dificuldades do outro sem qualificá-las como mais ou menos importantes que as suas. Além

disso, o sentimento de saída da solidão e o estreitamento de vínculos entre os membros do grupo foi algo bem notável.

É importante destacar que os participantes percebem mudanças em seus comportamentos para além do grupo, ou seja, em situações cotidianas da rotina na universidade, algo já mencionado também por Rogers (2002) em suas pesquisas acerca dos grupos de encontro. Os dados indicam, portanto, que o grupo de apoio pode ser um recurso eficiente para a promoção da permanência dos estudantes na universidade.

No entanto, é importante ressaltar as limitações dessa intervenção, pois é possível afirmar que o efeito do grupo foi mais intenso durante a realização das oficinas, algo também encontrado na literatura, como nos grupos de encontro realizados por Carl Rogers. Talvez a quantidade de encontros realizados seja um aspecto a ser repensado, visto que todos os participantes sugeriram que houvesse mais encontros, trabalhando outras temáticas ou as mesmas temáticas de forma mais extensiva. Apesar dessa limitação, diante dos resultados positivos, a pesquisa gerou um impacto efetivo, pois o grupo tornou-se uma atividade permanente no Serviço de Psicologia da UFCG, sendo nomeado de Grupo de Atenção e Suporte (GAS), voltado aos estudantes universitários. Assim, mesmo reconhecendo os limites das oficinas de criatividade como ferramenta de intervenção dentro do contexto da pesquisa-ação, enfatizamos ser indispensável promover espaço de discussão sobre o sofrimento no ambiente acadêmico, assim como estratégias para seu enfrentamento.

REFERÊNCIAS

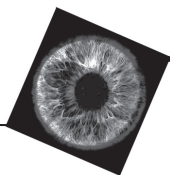
BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

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

CUPERTINO, C. M. B. *Criação e formação: fenomenologia de uma oficina*. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

- 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.
- HOCHMAN, B. *et al.* Desenhos de pesquisa. *Acta Cirúrgica.* Brasileira, São Paulo, v. 20, supl. 2, p. 2-9, 2005.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo: Hucitec, 2014.
- 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.
- ROGERS, C R. *Grupos de encontro.* 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ENTREVISTAS COM UNIVERSITÁRIOS DE
CAMADAS POPULARES
contribuições para análise à luz da psicologia
histórico-cultural¹



RUBEN DE OLIVEIRA NASCIMENTO
DÉBORA CRISTINA PIOTTO

INTRODUÇÃO

A investigação científica sobre estudantes de camadas populares no Ensino Superior tem sido realizada principalmente por meio de entrevistas com esses universitários. Entrevistas são os únicos ou os principais procedimentos adotados nas investigações empreendidas, desde as pesquisas pioneiras, realizadas no Brasil por Portes (1993, 2001), Viana (1998) e Silva (1999), até as posteriores, como as de Almeida (2006), Piotto (2007), Lacerda (2006), Zago (2006), Souza J (2009a), Souza M (2009b), Tarábola (2010, 2016), Arenhaldt (2012), Almeida e Ernica (2015), Nierotka e Trevisol (2016), para citar apenas algumas.

1 Uma versão deste trabalho foi apresentada durante o IV Colóquio de Ensino Desenvolvidor.

Assim, considerando a importância que esse recurso metodológico assume nas pesquisas sobre universitários de meios populares, o presente texto discute algumas questões relativas à análise de entrevistas à luz da psicologia histórico-cultural. Mais especificamente, o capítulo trata da questão da fala interna em Vigotski e aborda possibilidades de análise dessa forma de atividade verbal em uma entrevista realizada com um estudante universitário, recorrendo sobre a viabilidade de se observar indícios de fala interna em um trecho de sua narrativa.

Para isso, inicialmente, o texto apresenta a concepção de Vigotski acerca da fala interna, e discute sua natureza psicológica. Em seguida, analisa se é possível notar traços de ocorrência de fala interna em um trecho da entrevista com o estudante universitário. Como considerações finais, o capítulo levanta a hipótese de que, no registro de uma conversação, pode-se detectar indícios ou traços característicos de fala interna, indicando a possibilidade de que isso possa ser considerado nas análises de entrevistas com universitários e concluindo pela necessidade de que outros trabalhos também se debruçam sobre o tema.

Este capítulo resulta de um estudo teórico que aborda os dados de uma pesquisa sobre o sentido da experiência escolar, incluída a experiência universitária, de estudantes de diferentes cursos da Universidade de São Paulo (USP). As entrevistas realizadas com esses estudantes versaram sobre suas experiências escolares tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, visando apreender o sentido pessoal atribuído por eles às suas experiências. As entrevistas foram conduzidas por um dos autores do texto, responsável pela pesquisa, e por uma assistente de pesquisa, pedagoga e ex-aluna da USP.

Para os fins desse capítulo, analisaremos um trecho de uma entrevista realizada com um estudante do curso de Psicologia. Esse trecho foi escolhido a partir da leitura de todas as entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa mencionada, por julgarmos que ele contém a possibilidade da discussão a que nos propomos fazer. A entrevista

da qual destacamos o trecho analisado foi realizada pela assistente de pesquisa.

Antes de passarmos para a análise do trecho em questão, é necessário conhecer o estudante entrevistado. Na época da realização da entrevista, Gabriel² tinha 20 anos e estava no terceiro ano do curso de Psicologia de um dos *campi* da Universidade de São Paulo. Filho de um pintor que estudou até a terceira série e de uma costureira que cursou até a quarta série do Ensino Fundamental, esse estudante, que fazia “bico” ao final do Ensino Médio como entregador de panfletos, afirmou que sua experiência universitária era ruim. Para isso, concorreu a sua decepção com a qualidade das aulas e algumas dificuldades em relação às atividades acadêmicas, tendo em vista a não familiaridade com várias delas. Também contribuiu para a avaliação negativa que fez de sua experiência, a dificuldade de relacionamento com os colegas de turma em função da distância social existente entre eles. Não obstante as dificuldades, acentuadas sobretudo no início da graduação, Gabriel declarou, no momento da entrevista, que, estando no terceiro ano do curso, estava “acostumado” com o mundo acadêmico, demonstrando interesse em fazer iniciação científica. No entanto, manteve-se bastante crítico em relação à relevância das pesquisas realizadas, afirmando que muitas delas eram “inúteis”.

Para procedermos à análise de um trecho da entrevista de Gabriel, de acordo com o objetivo deste capítulo, é preciso, inicialmente, apresentar como Vigotski concebe a fala interna, e como estabelece suas relações com as falas egocêntrica e externa.

O CONCEITO DE FALA INTERNA

Para iniciarmos a discussão sobre o conceito de fala interna para Lev S. Vigotski, um dos principais autores da psicologia histórico-cultural, é necessário destacar dois aspectos teóricos colocados pelo autor em relação a ela. Assim, para compreender a concepção de Vigotski acerca da

2 Todos os nomes dos entrevistados utilizados são fictícios.

fala interna, é preciso também entender a sua vinculação com as falas externa e egocêntrica e a ausência de vocalização.

Sobre o primeiro aspecto, Vigotski (2012)³ comenta que a fala interna não representa a extinção da fala egocêntrica,⁴ sendo antes a sua germinação como uma nova forma de fala, configurando um processo interno complexo. Nesse processo, um dos traços constitutivos da fala interna é a sua progressiva diferenciação da fala externa (comunicativa), no sentido de que, na fala interna, passa-se a pensar e imaginar a palavra, ao invés de precisar pronunciá-la. Segundo Vigotski, enquanto a fala externa (como um processo que vem de dentro para fora) significa a transformação do pensamento em palavra, a fala interna é justamente o processo inverso. Nas palavras do autor:

a fala externa é o processo de transformação do pensamento em palavra, sua materialização e objetivação. A interna é o processo inverso, vai de fora para dentro, é o processo de evaporação da fala em pensamento. Portanto, a estrutura dessa fala é diferente da fala externa. (VIGOTSKI, 2012, p. 453-454, tradução nossa)⁵

Em relação ao segundo aspecto – a ausência de vocalização na fala interna –, Vigotski (2012) afirma que a ideia de que a fala egocêntrica extingui-se-ia, porque não se percebe mais sua vocalização, é uma ilusão, pois o que estaria ocorrendo, de fato, é uma transformação da fala egocêntrica em fala interna. Vigotski argumenta que o que ocorre é um declínio da fala egocêntrica, mas não a sua extinção. Para ele, a fala interna é a manifestação de uma abstração do aspecto sonoro da

3 No presente texto, optamos por trabalhar com o livro “Pensamiento y habla”, tradução argentina da obra em russo de Vigotski (2012). No Brasil, temos uma tradução também feita direta do russo, recebendo o título de “A construção do pensamento e da linguagem”. (VIGOTSKI, 2001)

4 Para Vigotski (2012), fala egocêntrica é aquela fala consigo mesmo, sendo uma transição entre a fala externa e a interna, representando também a transição do interpéssico para o intrapéssico.

5 Todas as citações oriundas da obra “Pensamiento y habla” (VIGOTSKI, 2012) foram traduzidas livremente por nós do original em espanhol.

linguagem, por isso a ausência da vocalização. Segundo o autor, essa ausência mostra apenas que a fala interna tem propriedades distintas das outras atividades verbais. Uma dessas propriedades é a sua natureza psicológica. Para Vigotski (2012, p. 453, tradução nossa):

uma correta interpretação da fala interna deve partir da tese de que esta é uma formação especial por sua natureza psicológica, uma forma especial de atividade verbal que tem características muito específicas e que estabelece uma completa relação com outras formas de atividade verbal [...]. A fala interna é fala para si. A fala externa é fala para os outros. Não se pode admitir que esta diferença radical e fundamental nas funções de uma e de outra fala não possa ter consequências na natureza estrutural de ambas as funções verbais.

O autor coloca que a formação especial e a natureza psicológica da fala interna (para si), ao se distinguir da fala externa (para os outros), reflete a complexidade dos processos internos e da consciência humana. A consciência está vinculada à sua origem social, mas, também assume, ao mesmo tempo, uma especificidade psicológica própria, interna, isto é, uma fala para si.

Por fim, além dos dois aspectos apresentados, é importante, ainda, afirmar outro aspecto específico da fala interna: assim como a fala egocêntrica, ela transcorre em condições subjetivas e objetivas próprias da fala externa, ou seja, da fala para os outros, com função comunicativa. Ela continua sendo essencialmente linguagem; isto é, embora seja interna, ela ainda é uma forma de fala.

Feita essa breve apresentação sobre o conceito de fala interna em Vigotski, passaremos a analisar um trecho da entrevista realizada com Gabriel, em que parece haver um traço de fala interna expressa em fala externa, observado pela via da análise da interlocução promovida com a entrevistadora.

ENTREVISTA COM GABRIEL: ANÁLISE DE UM TRECHO À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para iniciarmos a análise do trecho da entrevista, é importante apontarmos a afirmação de Vigotski (2012) de que a fala interna é uma função verbal específica e original por sua estrutura e funcionamento. Essa função verbal traz questões psicológicas importantes para a análise a ser realizada. Mais precisamente, nessa direção, afirma o autor que “a primeira e principal característica da fala interna é a particularidade de sua sintaxe [...]. Esta particularidade consiste em sua aparente fragmentação, fracionamento e abreviação da fala interna em comparação com a externa”. (VIGOTSKI, 2012, p. 445, tradução nossa) Segundo Vigotski, essa particularidade tem o caráter de conservar o predicado e as partes da oração que fazem referência a ele, às custas da omissão do sujeito e das palavras que lhes estão vinculadas ou que o denota. Assim, o autor coloca que, para a sua investigação, devemos “supor que a predicação pura e absoluta é uma forma sintática, fundamental da fala interna”. (VIGOTSKI, 2012, p. 475, tradução nossa) Essa predicatividade da fala interna apresenta-se em dois casos básicos: “ou na situação de resposta, ou em uma situação na qual o sujeito do enunciado é conhecido de antemão pelos interlocutores”. (VIGOTSKI, 2012, p. 475, tradução nossa) Mas, antes de levarmos esses casos para a análise da entrevista, algumas questões precisam ainda serem discutidas.

Vigotski afirma existir a forma predicativa pura da fala interna numa situação de interlocução em que ambos os interlocutores já conhecem o que será dito, ou seja, o sujeito do enunciado. Nesse caso, parece-nos haver uma possibilidade de indicação dessa forma predicativa no trecho da entrevista a ser analisado. Para Vigotski (2012, p. 475-476, tradução nossa), numa situação de interlocução, “o sujeito do enunciado é conhecido pelo interlocutor”. Isso porque eles conhecem o assunto de que se fala.

Tomamos essa colocação como um caminho de análise do trecho da entrevista com Gabriel, que vem a seguir. Com base nessa perspectiva de interlocução colocada por Vigotski, parece-nos viável considerar

a existência dessa condição colocada pelo autor: numa situação de interlocução, o sujeito do enunciado é conhecido pelo interlocutor. Entendemos que essa condição aparece justamente pela presença mesma da entrevistadora, que vemos como interlocutora, segundo a conversação que estabelecem entrevistadora/entrevistado. A natureza e a forma do processo utilizado na entrevista permitem pensar em interlocução, devido à situação de comunicação constituída.

Nesse trecho da entrevista realizada com Gabriel, estudante do curso de Psicologia, temos a seguinte interlocução:

Estudante: Olha, é o seguinte: no começo do terceiro ano, eu comecei a pensar em iniciação científica, aí eu fiz uma disciplina de Análise do Discurso e eu me apaixonei por Análise do Discurso e por Psicanálise Lacaniana, que era da professora Maria, não sei se você conhece... ?

Pesquisadora: Maria Aparecida... (informação verbal)

O estudante colocou o primeiro nome de uma professora (Maria) que o pesquisador reconheceu facilmente, considerando o que foi dito pelo entrevistado. Como foi uma pergunta direta ao entrevistador, a pesquisadora responde: Maria Aparecida. Nessa situação de interlocução, podemos notar o percurso claro do pensamento reconhecendo completamente o sujeito do enunciado, pois ficou evidente para os dois do que se falava e de quem se falava. Podemos ver que o significado cumpriu bem sua função no curso do enunciado: a pesquisadora pôde facilmente concluir (pelo contexto semântico) de quem o estudante falava, mostrando que a fala externa em curso (fala para o outro) continha significados em comum. E se olharmos para esse trecho como sendo um exemplo de comunicação, a questão do significado ficará ainda mais evidente. Para Vigotski (2012), a comunicação entre consciências se efetiva por meio do significado. Portanto, nesse trecho da entrevista, a comunicação se realiza sem maiores dificuldades, e o significado – que Vigotski (2012) concebe como sendo a unidade entre pensamento e palavra – também realiza sua função nesse sentido.

Mas, na sequência, temos o seguinte fragmento em que isso parece não ocorrer:

Estudante: É. E aí eu amei assim, fiquei apaixonado, queria ser psicanalista lacaniano e tal. [...]. Aí eu comecei a frequentar a sala dela, tal e aí eu pedi para fazer iniciação. E estou fazendo, mas está bem... foi um processo muito lento, agora que eu vou começar a ler uma coisa ou outra para tipo... eu já elaborei o projeto, já fiz o projeto e já mandamos para bolsa, só que eu não consegui nenhuma bolsa até agora. Mas eu vou tocar sem bolsa mesmo porque eu quero fazer o bacharelado especial [programa específico do curso de Psicologia em questão voltado para a formação científica]. Agora, em relação a outras coisas acadêmicas, assim, eu nunca fiz nada, eu não me interesso por congresso. Uma coisa ou outra, quando tem, de Análise do Discurso, por exemplo, eu vou. Agora, não me interesso muito por congresso, não vejo muita utilidade em muitas das pesquisas, inclusive as da minha área. É uma coisa que eu acho que não... é apenas uma produção de conhecimento. Em relação aos trabalhos da faculdade, acho que foram poucos os trabalhos que me fizeram crescer, que me fizeram talvez ter ideia de como é a vida profissional. Acho que a maioria dos trabalhos propostos são... tem o jeitão, assim, da 'bolha acadêmica', como falam por aí...

Pesquisadora: A 'bolha acadêmica'?

Estudante: Ah, a USP é uma 'bolha'. É umas coisas que, sei lá, não... (informação verbal)

Nesse trecho da entrevista, “bolha acadêmica” é a expressão que resume o pensamento do estudante (o entrevistado) sobretudo o que falou antes. Mas essa expressão não teve o mesmo efeito para o pensamento da pesquisadora (a entrevistadora), que responde laconicamente: “a ‘bolha acadêmica’?”. (informação verbal) Devemos observar que não se trata aqui de um agrupamento qualquer de palavras. Podemos notar que essa expressão está colocada dentro do contexto semântico geral do que foi dito antes, tendo significado para o estudante.

A questão a se destacar é que, para a entrevistadora, o significado precisava ser esclarecido. É certo que “bolha” e “acadêmico” são termos conhecidos pela entrevistadora, e que muito provavelmente fazem

parte de seu vocabulário (considerando se tratar de uma pessoa com formação superior). Por outro lado, de uma perspectiva vigotskiana, devemos lembrar que determinado termo ou palavra deverá assumir um sentido especialmente dentro de determinados contextos vividos pelas pessoas, e que podem variar se o contexto também mudar. O contexto do uso da expressão “bolha acadêmica”, pelo entrevistado, está de acordo com a sua vivência sobre o assunto a que o uso dos termos remete, assim como seu uso naquele momento da entrevista, unindo facilmente significado e contexto particular a que faz referência em sua fala. O interessante é que, mesmo o estudante dando pistas do sentido pelo contexto expresso em sua fala no todo do trecho destacado, a entrevistadora não consegue assimilar seu significado pleno. Considerando estritamente o registro escrito, em análise, essa questão pode ser notada pela pergunta que a entrevistadora faz.

Consideramos que o uso e o efeito da expressão “bolha acadêmica”, tanto pelo estudante quanto pela entrevistadora, refletem um traço de fala interna (para si), visto como misturado na fala externa (para o outro), uma vez que não deixamos de ter uma interlocução (fluxo de conversa). De qualquer forma, está transcorrendo conversação com significados. Em todo caso, o trecho em análise mostra que o efeito psicológico das palavras não pode ser ignorado em situações de interlocução, ou de fala externa, pois, como coloca Vigotski (2012), esta fala transforma pensamento em palavra, ou produz sua materialização.

Vamos desenvolver mais essa questão. A partir desses dados colocamos a seguinte reflexão: está ocorrendo uma comunicação entre consciências, que teve tantos aspectos de fala externa quanto de fala interna, nesse trecho da entrevista, ou se tratou simplesmente de um processo qualquer de comunicação? A discussão dessa questão é central para o objetivo a que nos propusemos neste texto, e passaremos a tratar dela na sequência.

Enfrentamos essa questão colocando que, inicialmente, temos a demonstração da origem social do que está sendo dito: “*tem o jeitão assim da ‘bolha acadêmica’, como falam por aí...*” (informação verbal).

Portanto, essa colocação do estudante (do entrevistado) tem uma raiz social. Além disso, podemos classificar como fala para o outro, se observarmos o contexto semântico desse trecho da entrevista.

Por outro lado, precisamos frisar que a expressão “bolha acadêmica” é um juízo que o entrevistado apresenta para o entrevistador, de forma natural, no curso de sua fala externa. Essa dimensão é importante para o que buscamos na análise desse trecho da entrevista. O desafio está em aprofundar a análise em direção à fala interna e de seu caráter individual.

Mas uma pista pode ser encontrada no próprio texto da entrevista. A nosso ver, estamos diante do fato de que, na interlocução em foco, o uso do termo não conseguiu realizar a ideia (o pensamento) do que se quis comunicar ao destinatário – nessa circunstância da entrevista e no assunto em questão. Mas se analisarmos esse trecho como diálogo, aconteceu algo mais: o sujeito do enunciado não foi reconhecido inteiramente. Esse fator é muito importante para o nosso trabalho, especialmente, quando consideramos que Vigotski (2012), (p. 482, tradução nossa) afirma que:

O diálogo sempre pressupõe o conhecimento por parte dos interlocutores da essência do assunto, o que, como víamos, permite toda uma série de abreviações na fala oral e geral, em determinadas circunstâncias, enunciados puramente predicativos.

Vigotski (2012, p. 483-485) argumenta que, nesses casos, é possível comunicar com meias palavras o que se está pensando, bastando fazer alusões ao assunto, pois, como afirmamos anteriormente, segundo o autor, o conteúdo interno do pensamento pode se materializar na fala externa por abreviações, de modo que toda uma conversação pode ser efetivada, e o aspecto semântico da fala ter efeito, com a ajuda de apenas uma palavra.

Outro fator importante é que, de acordo com Vigotski (2012), uma regra para a existência de um diálogo é a proximidade psicológica entre interlocutores, num assunto ou objeto em questão. Por isso,

mesmo que sujeitos fiquem ocultos numa frase expressa, o que se diz poderá ser compreendido num diálogo. Seguindo essa regra, para Vigotski, os participantes de um diálogo entendem o que está sendo dito e mesmo o que está subentendido.

Como já aqui mencionado, não devemos deixar de agregar a essa discussão a afirmação de Vigotski (2012), (p. 508, tradução nossa) de que, na expressão verbal, pensamentos são transmitidos entre pessoas por meio do significado:

A comunicação imediata entre consciências é impossível física e psicologicamente. Isto só pode obter êxito por uma via indireta e mediada. [...] O significado medeia o pensamento em seu caminho até a expressão verbal, isto é, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e internamente mediado.

Assim, na análise proposta, parece-nos plausível afirmar que, para o estudante entrevistado, não havia necessidade de mais explicações: a USP é uma bolha, porém com certo significado de bolha que está claro para ele e para a comunidade de que participa; comunidade que usa esse termo com significado e sentido específicos, dentro de certo contexto institucional. Sendo a entrevistadora ex-aluna da USP, o estudante pressupôs que ela conhecesse a expressão e o seu uso, ou compartilhasse com ele esse conhecimento. Todavia, pela forma da pergunta da entrevistadora, que expressou sua incompreensão (ao menos parcial) da expressão usada pelo entrevistado, parece-nos que ela não reconheceu (ou não reconheceu plenamente) o significado socialmente construído da expressão “bolha acadêmica”. A pergunta da entrevistadora, apesar de lacônica, foi compreendida pelo entrevistado, que logo esclareceu o significado de bolha simplesmente fazendo emergir o sujeito (a USP), que estava oculto antes. Recordemos:

Pesquisador: A ‘bolha acadêmica’?

Estudante: Ah, a USP é uma ‘bolha’. É umas coisas que, sei lá, não... (informação verbal)

A expressão “ah” parece ter o sentido de esclarecimento de quem estava sendo tratado de bolha, especificamente. É como se o estudante entrevistado estivesse confirmando o sujeito que estava oculto e que a entrevistadora não havia reconhecido num primeiro momento. Isso sugere que o uso da expressão estava claro para o entrevistado, mas não para a entrevistadora.

A interpretação que fazemos é a de que, nesse trecho analisado, a comunicação não consegue se realizar plenamente; como diálogo (segundo os critérios de Vigotski), não conseguiu reunir as condições necessárias para a compreensão do que estava subentendido. Isso parece confirmar-se pelo fato de que a conversa sobre a temática específica não se desenvolveu, não se desenrolou, parecendo “morrer” ali.

Para examinarmos essas questões na análise aqui empreendida, precisamos desenvolver essa nossa interpretação até seu limite, dentro do contexto da pesquisa realizada. Entendemos que, para os que conhecem o assunto, a abreviação “bolha acadêmica” teria pleno significado entre os que vivenciam o contexto institucional a que se faz referência. Isso seria verdadeiro ou possível de acontecer entre o entrevistado e a entrevistadora (aluno e ex-aluna da USP), se as condições colocadas por Vigotski para um diálogo, comentadas anteriormente, fossem totalmente satisfeitas no trecho analisado. Mas, quando elas não ocorrem, o diálogo tem dificuldades para se realizar plenamente na consciência. Essa é a pista de que precisávamos.

Tais colocações têm relação com a dinâmica da fala interna numa situação de interlocução. Vigotski (2012, p. 342-343, tradução nossa) afirma que:

a fala interna, por sua estrutura sintática, é quase exclusivamente predicativa. Assim como na fala oral, a sintaxe se converte em predicativa naqueles casos em que o sujeito e os elementos da oração, que se referem a ele, são conhecidos pelos interlocutores, a fala interna, na qual o sujeito e toda a situação de conversação é conhecida pela própria pessoa que pensa, está constituída basicamente por predicados.

Nunca precisaremos comunicar a nós mesmos do que se trata. Isto se subentende e constitui o fundo da consciência.

Vigotski (2012) afirma que a fala interna difere da fala oral, no sentido de que a primeira é reduzida, condensada, e a segunda mais desenvolvida, acrescentando que a sintaxe semântica da fala interna é diferente da sintaxe da fala oral (e mais ainda da fala escrita), por se estruturar em unidades significativas. Mas Vigotski (2012) também comenta que a transição da fala interna (para si) para a externa (para o outro) exige uso voluntário do tecido semântico. A nosso ver, a particularidade dessa transição pode ser notada no trecho analisado.

Para reforçar nossa interpretação, queremos ressaltar o que Vigotski (2012, p. 450, tradução nossa) coloca ao comentar sobre o predicado no sentido psicológico, no plano verbal:

O pensamento põe o selo do acento lógico em uma das palavras da frase, destacando com ele o predicado psicológico sem o qual toda a frase seria incompreensível. A fala exige passar do plano interno ao externo, e a compreensão pressupõe o movimento inverso, do plano externo da fala ao interno.

O termo “bolha acadêmica”, tratada como abreviação, tem lógica para o estudante entrevistado, e seu sentido se colocou no que ele estava dizendo nesse trecho da entrevista. Para ele, o sujeito (USP) estava plenamente reconhecido, e não precisaria ser dito. Para Vigotski, essa é uma condição para o diálogo. Ou seja, para o estudante estava claro que a expressão “bolha acadêmica” se referia a uma perspectiva da instituição universitária em questão. É justamente a ocorrência da não compreensão da expressão “bolha acadêmica”, e do sujeito do enunciado, por parte da entrevistadora, que nos faz considerar a possibilidade de um traço indicativo de fala interna misturada com características da fala externa, sendo uma eficaz materialização do pensamento, para o entrevistado, mas sem significativo movimento inverso (compreensão) para a entrevistadora.

É preciso observar que, no tocante à fala do entrevistado, o pensamento que dá essência à ideia externada com as palavras “bolha aca-

dêmica” pareceu passar do plano interno da consciência para o plano externo (comunicativo), materializando-se ou objetivando-se na expressão mencionada. Isso se deu no curso da atividade verbal que se desenrolava na entrevista naquele momento.

Como colocado anteriormente, para Vigotski (2012), a abreviação ocorre entre interlocutores que tem uma proximidade psicológica suficiente para compreenderem o assunto enunciado na fala (ou mesmo o que está subentendido nos elementos de uma oração). Isso se dá porque, quando ambos sabem do que se está falando, bastam abreviações na fala, omitindo-se o sujeito ou utilizando-se do mínimo de composição sintática. Com base nessa regra, entendemos que a composição sintática na qual a expressão “bolha acadêmica” se insere, e com o sentido usado pelo entrevistado, não foi compreendida pela entrevistadora.

Uma das premissas vigotskianas para a ocorrência de um diálogo (em sua natureza psicológica) é que o pensamento põe seu selo lógico em uma palavra. Essa premissa é necessária para que se passe do plano interno para o externo, pois o pensamento se materializa em palavra. A passagem do plano externo para o interno, por sua vez, requer compreensão, ou seja, que se compreenda a lógica do pensamento colocado em palavras. Assim, concluímos que, nesse trecho de entrevista analisado, essas condições não se realizaram plenamente entre os interlocutores.

Nossa conclusão se baseia no entendimento de que a proposta semântica do uso do termo “bolha acadêmica” não foi suficiente, e não teve efeito para o entrevistador, mesmo considerando-se a composição sintática da resposta como um todo. Em outras palavras, o termo não teve, psicologicamente, força semântica suficiente (ou pelo menos não igual a que tinha para o entrevistado) para o pensamento da entrevistadora. Não foi imediatamente compreendido no plano da fala externa (para o outro). Isso resolve parte de nosso problema.

Outra reflexão que colocamos, e que deriva desses raciocínios, é que essa insuficiência semântica pode sugerir que houve uma composi-

ção psicológica, uma espécie de mistura, entre propriedades da fala interna e características da fala externa, por parte do entrevistado, quando ele usou esse termo nesse trecho da entrevista. Portanto, um traço de fala interna se apresenta.

Dada a sua complexidade, consideramos que essa questão deva ser mais analisada e aprofundada em outros trabalhos. Não obstante essa necessidade, no caso do trecho analisado, pareceu-nos plausível nossa análise, especialmente, em relação ao aspecto semântico. Para Vigotski (2012), a fala interna, opera principalmente pela semântica e não (exclusivamente) pela parte sonora (aspecto fonético). No caso, a consciência que o entrevistado tem do que remete a expressão “bolha acadêmica” possui essa forma de transição de fala interna para externa, misturando suas características. Por sua vez, o movimento inverso pareceu não ocorrer totalmente para a entrevistadora, que demonstra não ter compreendido o termo, num primeiro momento.

A expressão “bolha acadêmica” contém um *juízo* (um julgamento, uma avaliação racional) do entrevistado acerca de aspectos de um sujeito institucional – a faculdade, a USP – que se materializou em palavra (fala externa). Entendemos que, para ele, o sujeito não precisaria ser claramente dito. Podemos notar que o termo usado expressou tudo o que pensava e falava a pessoa do entrevistado no trecho analisado como um todo. Recordemos a fala do estudante:

Em relação aos trabalhos da faculdade, acho que foram poucos os trabalhos que me fizeram crescer, que me fizeram talvez ter ideia de como é a vida profissional. Acho que a maioria dos trabalhos propostos são... tem o jeitão assim da ‘bolha acadêmica’, como falam por aí... (informação verbal)

Em suma, entendemos que, para a pessoa do entrevistado, a maioria dos trabalhos que era realizada na faculdade era vista como uma produção que não lhe trazia desenvolvimento profissional. Eles eram, para o estudante, uma “bolha acadêmica”, isto é, um fim em si mesmo, trabalhos presos em sua própria esfera ou limite, em sua própria prática. Assim, o aspecto semântico prevalece. Comprendemos dessa fala a

relação entre a expressão utilizada e a prática social dos trabalhos feitos na faculdade.

A partir da forma como Vigotski concebe o diálogo, o não compartilhamento do significado da expressão “bolha acadêmica” pelos interlocutores impediu que a interlocução (ou o diálogo) continuasse em relação àquele assunto. Gabriel não prosseguiu discorrendo sobre sua insatisfação com a universidade, vista e sentida por ele como uma “bolha acadêmica” porque seu interlocutor, uma ex-aluna da mesma instituição, não compartilhava (pelo menos não plenamente) desse significado da Universidade de São Paulo. Embora ambos compartilhassem o estudo na mesma universidade, suas vivências parecem ter sido diferentes e não permitiram, naquele momento, partilhar os significados de suas experiências com a USP. Provavelmente, aquela expressão está relacionada a um pensamento na direção do sentido pessoal da vivência universitária de Gabriel.⁶ Tal interpretação encontra eco no contexto da entrevista completa concedida por esse estudante e está em consonância com a avaliação negativa que ele próprio fez de sua experiência universitária, mencionada no início deste capítulo.

É preciso também frisar que Vigotski (2012) afirma que a passagem do pensamento para a fala externa (para o outro) não se parece com uma tradução linear para a linguagem externa. Para Vigotski, o pensamento não se veste de palavras – ele se realiza em palavras. Segundo o autor, a relação entre pensamento e palavra deve ser compreendida como um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. E, nesse processo, o pensamento realiza-se na palavra: “o pensamento não se reflete na palavra, mas se realiza nesta”. (VIGOTSKI, 2012, p. 438, tradução nossa) Tal ideia parece ser tão importante para a compreensão de Vigotski sobre a relação entre pensamento e fala, que ele a repete três vezes no último capítulo, intitulado “Pensamento e Palavra”, do livro *Pensamento e Fala*.

6 Não obstante a importância da discussão acerca do significado e do sentido, não poderemos abordá-la no âmbito deste artigo. A esse respeito, consultar Piotto, Asbahre Furlanetto (2017), Asbahr (2011), Góes e Cruz (2006) e Namura (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste item final, gostaríamos de enfatizar que nossa tentativa foi a de uma aproximação teórica entre o conceito abordado e o material de campo de uma pesquisa. A partir do nosso trabalho de análise, consideramos que expressões ou palavras usadas numa situação de diálogo (ou numa interlocução), e entendidas como abreviações, podem indicar um traço de fala interna combinada com fala externa. Entendemos que esses indícios podem ser observados num registro escrito, em seu contexto semântico, mostrando também a consciência sobre um contexto de vida. Para Vigotski, a fala interna indica nossa profunda relação com o contexto em que vivemos, em nossa consciência.

Assim, no caso em foco, como afirmamos há pouco, a análise do trecho da entrevista com um estudante universitário, à luz de contribuições da psicologia histórico-cultural, aponta para o modo como esse estudante concebe a sua vivência na universidade.

Por fim, resta ainda afirmar que a análise feita aqui é parte de reflexões acerca da utilização de entrevistas, notadamente na pesquisa sobre estudantes universitários de camadas populares, que temos empreendido à luz da psicologia histórico-cultural. E para isso, consideramos também necessário a realização de outros trabalhos que permitam continuar, refutar ou aprofundar as questões aqui expostas

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. M. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no estado de São Paulo (1990-2012). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, jan./mar. 2015.

ARENHALDT, R. *Vidas em conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade*.

2012. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- ASBAHR, F. S. F. “*Por que aprender isso, professora?*” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- 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.
- GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 17, p. 31-45, 2006.
- LACERDA, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- NAMURA, M. R. Por que Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 19, p. 91-117, 2004.
- NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016.
- PIOTTO, D. C.; ASBAHR, F.; FURLANETTO, F. Significação e sentido na psicologia histórico-cultural: implicações para a educação escolar. *In: MOURA, M. O. Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Loyola, 2017. p. 101-123.
- PIOTTO, D. C. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PORTES, E. A. *Trajетórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- PORTES, E. A. *Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, J. S. “*Por que uns e não outros?*”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, J. V. S. *Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas*. 2009. 467 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009a.

SOUZA, M. S. N. M. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao Ensino Superior público no Acre*. 2009. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009b.

TARÁBOLA, F. *Quando o ornitorrinco vai à universidade: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP; escolarização e formação de *habitus* de estudantes universitários das camadas populares*. 2010. 409 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TARÁBOLA, F. *Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro*. 2016. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

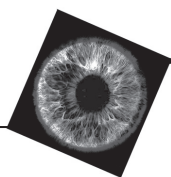
VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue, 2012.

ZAGO, Nadir. 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.

A SINERGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
NA REDE DE ENSINO FEDERAL
o caso de estudantes cotistas em um *campus* de
Imperatriz/MA



HUSTANA MARIA VARGAS
ELLEN PATRÍCIA BRAGA PANTOJA

INTRODUÇÃO

A expansão e a interiorização do sistema federal de educação brasileiro, nas duas últimas décadas, têm promovido uma sinergia entre os níveis públicos médio e superior ainda pouco percebida e explorada pela literatura. A oferta qualificada e descentralizada de Ensino Médio pelos institutos federais (IF) vem produzindo um ciclo virtuoso, em que a boa formação acadêmica e a familiaridade com a estrutura desse sistema público de ensino têm ampliado oportunidades de acesso e de permanência na educação superior pública, especialmente, a federal. Tal dinâmica difere da observada entre o Ensino Médio ofertado por outras redes públicas e o superior federal, caracterizada pelo “gap” entre ambos. (HERINGER, 2013; PESSANHA, 2018) Naquele, via

de regra, a possibilidade de cursar o Ensino Superior público sequer é ventilada, menos ainda, estimulada. Dessa forma, torna-se importante o estudo de fatores acadêmicos, institucionais e inter-relacionais que favorecem a integração entre os níveis médio e superior do sistema federal, como forma de expandir tais valias.

Com o objetivo de analisar o modo como as políticas educacionais que abrangem o Ensino Médio técnico federal repercutem nas políticas voltadas para o Ensino Superior federal e vice-versa, iniciamos esse artigo com a apresentação dos preceitos e elementos norteadores das políticas públicas para a redução das desigualdades educacionais, seguindo, posteriormente, para uma contextualização do Ensino Médio federal e dos institutos federais, considerando a expansão da rede federal observada nas primeiras duas décadas do século XXI. Num terceiro momento, analisamos em específico o prolongamento da escolarização verificado entre egressos de IF em universidades federais, um efeito observado a partir de uma pesquisa mais ampla realizada com graduados e graduandos cotistas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Por fim, é feita uma análise do processo de escolarização de egressos da rede federal e de outras redes públicas no processo de transição para o Ensino Superior.

Apoiando-nos nas contribuições da perspectiva sociológica à escala individual – que considera o indivíduo como relevante via para a compreensão dos processos macrossociais – o estudo buscou conferir especial atenção às experiências individuais dos beneficiados por políticas de ações afirmativas e de expansão da rede federal na UFMA Imperatriz, egressos de IF. Nesse sentido, buscou-se identificar as disposições dos estudantes em relação às diferentes situações da sua vida social, o modo como percebiam sua situação, os desafios que julgavam enfrentar e quais as alternativas que viam surgir diante de si nesse processo de mobilidade educacional. A fim de capturar as experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e assim subsidiar as análises à escala individual, o recurso metodológico escolhido foi a entrevista biográfica, proposta por autores como Delory-Momberger (2012) e Demazière (2008).

DESIGUALDADES SOCIAIS, DESIGUALDADES ESCOLARES, DESIGUALDADES SOCIAIS

A Constituição Federal de 1988 estabelece como objetivos da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, [2020]) Essa formulação corresponde ao resultado de embates políticos memoráveis no período pró-redemocratização do país, dos quais colhemos a batizada “Constituição cidadã”.

Políticas públicas passam, então, a se alinhar com esses objetivos. Mas como traduzir em ações concretas, por exemplo, a redução de desigualdades sociais e regionais? No âmbito da pesquisa educacional, estão bem estabelecidas pela sociologia da educação, as relações entre nível socioeconômico, escolarização e condições de vida. (FORACCHI, 1977; SILVA, 2003; VARGAS, 2008, dentre outros) Vale dizer: como regra, a maiores níveis socioeconômicos correspondem maiores níveis de escolaridade, premiados por melhores remunerações no mundo do trabalho – e vice-versa.

O Plano Nacional de Educação (PNE), também reintroduzido pela nova Constituição¹ (BRASIL, [2020], art. 214), representa um passo à frente na estruturação de uma lógica de ação integrada dos poderes públicos das diferentes esferas federativas a fim de combater os severos *déficits* educacionais que assolam o Brasil, produzidos pelas estruturais e históricas desigualdades sociais e regionais.

1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, elaborado por uma fração da elite intelectual brasileira, defendia a construção de planos de Educação, o que veio a ocorrer na Constituição Brasileira de 1934. Seu artigo 150 prevê: fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País. Inserção própria sobre Planos Nacionais de Educação só voltam a ocorrer na Constituição de 1988.

A meta 8 do PNE em vigor (2014-2024) traduz o despertar da sociedade civil e política quanto ao referido círculo vicioso engendrado por condições de vida, escolarização e favorecimento ou obstáculos ao aprimoramento das condições de vida, segundo a escolarização alcançada. Indo direto ao ponto, preconiza:

elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (BRASIL, 2014)

Importante destacar que em 2018, a média nacional era de 11,3 anos. Abaixo da média se encontravam homens, pretos e pardos, pertencentes aos 25% mais pobres, da zona rural, no norte e nordeste. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a)

Complementarmente à meta 8, temos a meta 12, definida para a educação superior: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Em 2018, a taxa bruta de matrícula estava em 37,4%, enquanto a taxa líquida alcançava 21,7%. (INEP, 2019a) Da mesma forma, mais distantes das médias nacionais, estão os setores periféricos da sociedade brasileira. Impulsionada por esses compromissos e métricas, a rede federal de ensino se expandiu nas duas últimas décadas, numa onda bastante promissora.

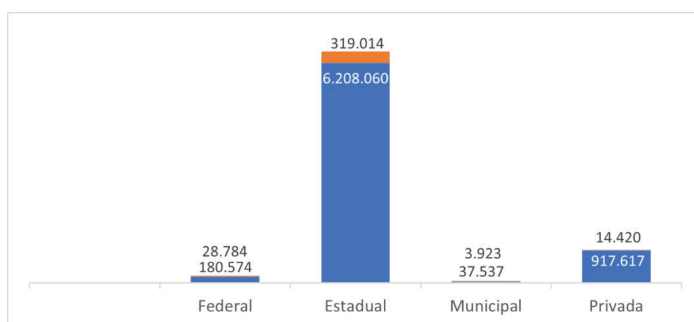
ENSINO MÉDIO FEDERAL E INSTITUTOS FEDERAIS (IF)

Considerando-se a oferta de Ensino Médio no país, a rede estadual abarca a maior participação, com 84,7% das matrículas, seguida pela

rede privada (12,1%). Apesar de ser a etapa de maior expressão quantitativa da rede federal no ensino básico, sua participação é de apenas 2,7% das matrículas, que aumentaram 0,9 p.p. entre 2014 e 2018, conforme o Censo da Educação Básica. (INEP, 2019b)

Destacamos três elementos da oferta do Ensino Médio federal: distribuição territorial, infraestrutura e desempenho no ENEM. Quanto à localização, num país de dimensões continentais e com relevantes disparidades de oferta de bens e serviços entre zonas metropolitanas, urbanas e rurais, os IF se espriam por 541 municípios. Na perspectiva rural-urbano, temos que 96,1% das matrículas do Ensino Médio da zona rural são atendidas pela rede pública. Internamente a ela, a rede federal apresenta, proporcionalmente, o maior número de matrículas. Conforme aponta o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Matrículas no Ensino Médio segundo dependência administrativa e localização (urbano-rural), 2018



Fonte: Censo Educação Básica, (2019).

No tocante à infraestrutura ofertada nas escolas de Ensino Médio, em 2018 verificou-se a proeminência das federais: excetuando-se dois itens (pátio e quadra), estão mais bem posicionadas que as demais em todos os outros recursos,² o que sem dúvida contribui enormemente para a qualidade da educação praticada. (INEP, 2019c)

2 As demais são as estaduais, municipais e privadas. Alguns dos outros itens avaliados são: biblioteca/sala de leitura, banheiro PNE, laboratórios de ciências e de informática, internet, banda larga.

O desempenho no ENEM por faixa de proficiência e dependência administrativa, tem revelado como padrão paridade entre egressos do ensino federal e do privado. Considerando-se que dentre os últimos se encontram instituições históricas de excelência e estabelecimentos focados naquele exame, essa paridade distingue sobremaneira as federais. A título de exemplo, em 2018, a faixa de proficiência que atingiu maioria de estudantes nas diferentes provas foi: 1. em Ciências Naturais e suas Tecnologias: 500-600 nas federais e particulares e 400-500 nas estaduais e municipais; 2. em Redação: 600-700 nas federais e particulares, 300-400 nas estaduais e 500-600 nas municipais; 3. Matemática e suas Tecnologias: 600-700 nas federais e particulares e 400-500 nas estaduais e municipais; 4. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: 500-600 para todos os tipos de dependência administrativa; e 5. Ciências Humanas e suas Tecnologias: 600-700 nas federais e particulares e 500-600 nas estaduais e municipais. (INEP, 2019d)

Em outra direção, tomando alguns “fatores de contexto” de inscritos no ENEM 2018, como escolaridade e ocupação de mães e pais, renda familiar e quantidade de pessoas que moram na residência, os dados majoritários dos estudantes da rede federal se aproximam dos dados majoritários do conjunto dos candidatos, os quais captam, sem dúvida, a expressiva maioria de egressos da rede estadual. Ou seja: a renda mensal da família, para a maioria dos estudantes da rede federal que fizeram ENEM, vai de R\$ 954,01 até R\$ 1.431,00, conforme a tendência geral. Da mesma forma, quanto à escolaridade majoritária de pais e mães, a quantidade de pessoas que moram na residência e à ocupação da mãe: pais completaram o Ensino Médio, mas não a faculdade; quatro pessoas morando na residência, mães ocupadas como: diaristas, empregadas domésticas, cuidadora de idosos, babás, cozinheiras em casas particulares, faxineira de empresas e prédios, carteira, vendedora, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativa, recepcionista, repositora de mercadorias etc.

Por outro lado, “fatores de contexto” alusivos aos egressos do setor privado, apesar da presença também majoritária de pais que completa-

ram o Ensino Médio, mas não a faculdade, bem como quatro pessoas morando na residência, apresentam mães que, em sua maioria, exercem profissões como: professora (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnica (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretora de imóveis, supervisora, gerente, mestre de obras, pastora, microempresária, pequena comerciante etc. Os egressos do setor privado também apresentam renda mensal familiar muito superior quando comparados aos egressos da rede federal: entre R\$ 2.862,01 e R\$ 5.724,00. Tais fatores – ocupação da mãe e renda familiar – indicam a circulação social desses estudantes, decisivamente, em meios propícios ao contato com a cultura requerida pelo ambiente escolar, tornando-o também familiar. (BOURDIEU, 2015)

Afortunadamente, o Ensino Médio federal, portador das mencionadas características públicas, gratuitas, de qualidade e distribuído territorialmente, vivenciou, nas duas primeiras décadas dos anos 2000, uma pujante expansão, especialmente, na modalidade técnica. Enquanto de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país; entre 2003 e 2016, mais de 500 novas unidades foram criadas,³ chegando a 661 em 2019. (BRASIL, 2020) Entre 2006 e 2014, os IF cresceram 264% em todo país, contra 92% de crescimento das universidades federais. Na perspectiva da interiorização, os Institutos foram responsáveis pelo aumento de 612% de presença no interior, contra 101% das universidades. (NASCIMENTO; VELOSO, 2016)

Com relação ao destino profissional e acadêmico de egressos dos IF, encontramos aspectos importantes. Com relação ao aspecto profissional, “a localização do trabalho do egresso estabelece-se na região onde o mesmo realizou o curso técnico” (PATRÃO; FERES, 2009, p. 34), sinalizando o papel que a rede federal assume como agente articuladora e promotora de desenvolvimento local e regional. (PATRÃO;

3 Essa rede é ainda formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais: são dois Cefet, escolas técnicas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

FERES, 2009) Na perspectiva acadêmica, tem-se observado, talvez a contrário *sensu*, uma expansão das matrículas nos bacharelados e licenciaturas dos IF, e um decréscimo nas matrículas em cursos tecnológicos, todos em nível superior. Assim sendo, a opção do egresso do Ensino Médio federal, majoritário na modalidade técnica em função da expansão dos institutos federais, tem sido a continuidade dos estudos nas consagradas graduações e licenciaturas. (NASCIMENTO; VELOSO, 2016)

Aqui observamos uma convergência entre os interesses desses egressos e a real perspectiva de continuidade dos estudos em instituições federais, pela expansão da rede de Ensino Superior, que se consolida como a maior na rede pública, com participação de 64% e com mais de 1,3 milhão de alunos em 2018.⁴ Seu expressivo crescimento, também nas duas últimas décadas, é tributário das políticas de expansão da educação,⁵ destacando-se nesse caso o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (BRASIL, 2007), a promulgação das Leis de Cotas em 2012 com alterações em 2016 (BRASIL, 2012a), reservando 50% das vagas para egressos do Ensino Médio público, com subdivisões por cor/raça, renda e necessidades especiais,⁶ e o novo ENEM/Sisu como forma de seleção mais bem distribuída espacialmente (BRASIL, 2012b). Está presente em 874 municípios brasileiros, por meio de *campi* com cursos presenciais ou com polos de educação a distância, na seguinte distribuição: 98 municípios na região Norte, 290 no Nordeste, 239 no Sudeste, 163 no Sul e 84 no Centro-Oeste. (INEP, 2019a)

4 As demais matrículas públicas advêm das redes estadual e municipal.

5 Nos últimos dez anos, a educação superior cresceu a uma taxa média anual de 3,8%, aumentando 56,4%. Em 2018, o aumento foi de 1,9%. Com mais de 6,3 milhões de alunos, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2018, a matrícula na rede pública cresceu 1,6% e, na rede privada, 2,1%. (INEP, 2019a)

6 De acordo com a Lei de Cotas, a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, deve ser no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Mas de que forma e que elementos contribuiriam para concretizar, na vida das pessoas, a convergência de interesse no prolongamento da escolarização, por parte de egressos dos IF, às universidades federais? Poderíamos supor que se trata apenas de mais uma aproximação entre os bem-nascidos, que usufruem de boa escolaridade básica, e posteriormente das melhores instituições universitárias? É o que passamos a examinar, com o caso dos institutos federais e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

DOS INSTITUTOS FEDERAIS À UFMA: PERCURSOS EDUCACIONAIS DE COTISTAS EGRESSOS DA REDE FEDERAL

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2018 (INEP, 2019b), o Estado do Maranhão possui 311.830 matrículas no Ensino Médio, ocupando a 10ª posição entre os estados da federação: 91% dos matriculados se encontram na rede pública estadual, 3% na rede pública federal e 5% na rede privada, restando uma pequena parcela de matrículas na rede pública municipal.

Detentor do segundo pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁷ e do menor rendimento mensal domiciliar *per capita* entre os estados brasileiros, o Maranhão possui a menor taxa de escolarização líquida do país, com 14,4% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no Ensino Superior. (OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2019)

A rede federal de ensino no estado do Maranhão se faz presente por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O IFMA oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos, possuindo, além do *campus* da capital São Luís/MA, outros 28 *campi* distribuídos pelo interior do estado – como nas cidades de Barra do Corda, Grajaú, Açailândia, Buriticupu, Imperatriz e Porto

7 O IDH do Estado do Maranhão é de 0,639. Nesse ranking, o maior IDH é 0,824 (Distrito Federal) e o menor é 0,631 (Alagoas).

Franco –, num crescimento impulsionado pelo Plano de Expansão da Educação Profissional do Governo Federal em 2006 e pela transformação dos centros tecnológicos e das escolas federais profissionalizantes em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008.⁸

A UFMA, por sua vez, em meio a um contexto socioeconômico adverso, agravado pela precariedade histórica do financiamento público, aderiu, em novembro de 2007, ao Reuni. Com a retomada do processo de interiorização dessa instituição, houve a formalização de seis novos *campi*, instalados nas cidades de Codó, Pinheiro, Grajaú, São Bernardo, Balsas e Bacabal, que se somaram aos que já existiam nos interiores de Chapadinha e de Imperatriz.

Tal processo esteve coadunado, ainda, a políticas de inclusão social, democratização do acesso e políticas de permanência, que ganharam maior força com a aprovação de um programa de ações afirmativas em novembro de 2006, o qual previa a reserva de vagas nos cursos de graduação para estudantes negros e para aqueles provenientes de escolas públicas, bem como vagas para pessoa com deficiência e para indígenas. Desde então, as políticas afirmativas na UFMA passaram por uma série de reformulações, incluindo a sua adesão ao Sisu e suas regulamentações específicas e, posteriormente, às Leis Federais nº 12.711/2012 e 13.409/2016, redesenhando o quadro de reserva de vagas para esses estudantes.

As políticas afirmativas na UFMA e suas reformulações, aliadas à questão da interiorização, levaram à necessidade de uma análise dos efeitos desse processo, tomando como *locus* de estudo um *campus* do interior. Assim, realizamos um estudo qualitativo com graduandos e graduados cotistas que ingressaram nos cursos de Direito e Pedagogia

8 No ano de 2018, a população estudantil do IFMA matriculada em cursos técnicos de nível médio foi de 20.016 estudantes em todo o Estado do Maranhão. (BRASIL, 2019) Entre os que declararam cor/raça, os pardos correspondiam a 70,77%; 17,39% eram brancos; e 10,99%, pretos. A renda familiar *per capita* de 63,63% dos estudantes estava na faixa de até um salário mínimo.

do *campus* da UFMA na cidade de Imperatriz/MA⁹ entre os anos de 2007 e 2016.¹⁰

Apoiado nas contribuições da perspectiva sociológica à escala individual proposta por autores como Dubet (1994), Lahire (2008) e Martuccelli (2007, 2010), o estudo conferiu especial atenção às experiências individuais dos beneficiados por políticas de ações afirmativas na UFMA Imperatriz. O objetivo principal foi identificar as disposições desses estudantes em relação às diferentes situações da sua vida social, o modo como percebiam sua situação, os desafios que julgavam enfrentar e quais as alternativas que viam surgir diante de si nesse processo de mobilidade educacional.¹¹

No escopo da pesquisa mais ampla, um importante aspecto observado foi o tipo de escola em que cotistas e ex-cotistas entrevistados cursaram o Ensino Médio. Entre os entrevistados do curso de Direito, percebemos dois tipos de alunos: aqueles que haviam transposto a barreira do Ensino Superior por meio do ingresso em uma graduação anterior; e aqueles provenientes do Ensino Médio técnico federal que estavam ingressando no curso de Direito como sua primeira graduação. No curso de Pedagogia, por sua vez, apesar da presença maior de estu-

9 Imperatriz é a segunda maior cidade do Estado do Maranhão, com uma população de aproximadamente 260 mil habitantes e distante da capital São Luís cerca de 630 km. Foi a primeira cidade a fazer parte do processo de expansão e interiorização da universidade, iniciado na década de 1980, e que ganhou força com a adesão da UFMA ao Reuni.

10 O acesso aos sujeitos participantes da pesquisa foi obtido inicialmente por meio de lista fornecida pelo sistema de gestão acadêmica da universidade, na qual consta a forma de ingresso dos estudantes. A partir dela, foram realizados contatos com aqueles interessados em participar da pesquisa – o que foi feito por meio de indicações de alunos, de integrantes de centros acadêmicos e de professores. Na condução da pesquisa, foram tomados os devidos cuidados éticos: atribuição de nomes fictícios aos entrevistados, que foram informados sobre a natureza, os objetivos e a relevância da pesquisa, posteriormente assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – analisado e aprovado pelos Comitês de Ética da UFF e da UFMA –, e autorizando a gravação da entrevista e a divulgação dos resultados da pesquisa.

11 O processo de condução das entrevistas se pautou na abordagem compreensiva de Kaufmann (2013), que propõe a quebra de hierarquia entre quem pergunta e quem responde, estabelecendo-se, em seu lugar, uma conversação dotada de empatia e de mútuo envolvimento, de modo a criar um ambiente de estímulo à narratividade e reflexividade e, assim, adentrar no mundo e no trabalho teórico que o participante realiza sobre sua própria vida durante aquele momento da entrevista.

dantes provenientes da rede de ensino estadual, verificamos a presença também de estudantes que concluíram o Ensino Médio em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A forte presença dos IF no material colhido nas entrevistas, tendo sido mencionado tanto por aqueles que estudaram nesses institutos quanto por aqueles que estudaram em outras redes públicas, levou-nos a uma análise mais detida a fim de conhecer e compreender as conexões apontadas por graduados e graduandos cotistas na UFMA quanto ao Ensino Médio realizado no instituto federal. Nesse sentido, nós nos apoiaremos nas falas de quatro egressos da rede federal de ensino quanto à aquisição de alguns capitais que foram considerados importantes para o ingresso e permanência na UFMA: duas ex-alunas do curso de Direito, que ingressaram em 2012 e obtiveram graduação em 2017; uma aluna também do curso de Direito e outro aluno do curso de Pedagogia, que ingressaram em 2016, com pretensões de conclusão em 2020.

Antes de adentrar nos aspectos referentes ao percurso e vivências educacionais, foram obtidos desses entrevistados dados socioeconômicos para identificar “fatores de contexto” como escolaridade de pai e mãe, com suas respectivas ocupações, número de pessoas com quem os entrevistados residiam e renda familiar. Verificamos que as duas entrevistadas de Direito que ingressaram na graduação em 2012 apresentavam um perfil socioeconômico mais favorável que os entrevistados de Direito e de Pedagogia que ingressaram no ano de 2016. Entre as primeiras, há presença de pais com escolaridade de nível superior, ocupados como professores do ensino básico, contadores, e renda familiar mensal de quatro salários mínimos. Entre os dois últimos, o perfil é de pais que concluíram o Ensino Médio, mas não a faculdade, ocupam profissões como auxiliar de escritório ou autônomos, e renda familiar de até dois salários mínimos, o que demonstra uma maior aproximação com os “fatores de contexto” de jovens egressos da rede federal que prestaram ENEM em 2018. Os entrevistados egressos de escolas da rede estadual também apresentavam esse perfil.

Com relação ao processo de escolarização dos entrevistados, em especial na transição do Ensino Médio na rede federal para o Ensino Superior na UFMA, alguns depoimentos enfatizaram que o Ensino Superior em uma universidade federal era compreendido como um caminho natural do seu processo de escolarização. Foi o caso de Renata, natural de Bertolínia/PI, que ingressou no curso de Direito da UFMA, em Imperatriz, no ano de 2012. Seus pais são professores da rede estadual no Piauí. O Ensino Médio foi cursado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *campus* Uruçuí/PI, criado a partir da política de expansão da rede federal. Segundo Renata:

não passei por muitas dificuldades na universidade, pois tive um ensino básico bem acompanhado. (informação verbal)

Larissa, que também ingressou no curso de Direito em 2012, cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública. No Ensino Médio, participou de processo seletivo para estudar no IFMA, obtendo aprovação. Foi um seletivo difícil que envolveu muita dedicação aos estudos, uma vez que o Ensino Fundamental cursado na rede municipal não havia lhe dado base suficiente. Segundo Larissa,

foi maravilhoso estudar no IFMA em todos os sentidos; tive ótimas experiências. (informação verbal)

De acordo com os relatos, a vivência no IFMA envolvia professores dessa instituição que também davam aulas no Ensino Médio de escolas particulares e cursinhos preparatórios para o ENEM, possibilitando o acesso a um fluxo de capital informacional fortemente conveniente aos candidatos do Ensino Superior federal. Outro aspecto trazido nos relatos foi a convivência diária com alunos e professores de graduação dentro do instituto federal – o que gerou uma ampliação de horizontes quanto à continuidade dos estudos após o Ensino Médio.

Por outro lado, o tipo de Ensino Médio recebido na rede federal, de cunho técnico e mais voltado para a profissionalização, também gerou outras disposições individuais no estudante que não correspondiam às pretensões familiares quanto ao futuro profissional dos filhos.

Foi o caso da entrevistada Viviane, que ingressou no curso de Direito em 2016. Ao cursar o Ensino Médio no IFMA, obteve habilitação como técnica em Eletrônica. As experiências e convívio com professores do instituto lhe despertaram uma inclinação pela área de exatas em uma futura graduação. Entretanto, a família, especialmente o pai, influenciou-a a prestar o Sisu para o curso de Direito. Os espelhos de Viviane eram sua prima advogada e seu primo, que também estudou no IFMA, e estava prestes a se formar no curso de Direito.

Com a intenção de estudar no IFMA, em um curso técnico que depois lhe proporcionasse um bom emprego, Tiago (Pedagogia, ingressante em 2016) vinha de um meio socioeconômico ainda menos favorável que dos demais entrevistados. Por isso, nos aprofundamos em seu relato a fim de melhor identificar os meandros que envolveram o seu processo de escolarização, com a passagem pelo IFMA e posterior ingresso na UFMA.

Oriundo de uma área periférica da cidade de Imperatriz marcada pela pobreza e violência, Tiago cursou o Ensino Fundamental em uma escola pública de condições bastante precárias, descrevendo sua experiência nesse período como uma “*escola da sobrevivência*” (informação verbal). Entre as tantas deficiências, referia as instalações físicas da sua unidade escolar, cujas atividades se deram em uma espécie de curral desativado, de muito calor e muitas moscas. Também salientou as condições de pobreza e miséria dos alunos que frequentavam essa escola:

alunos que choravam quando não tinha merenda, porque estavam com fome; táí um dado importante, vários colegas meus iam para escola só para comer. (informação verbal)

A ida de Tiago para o IFMA se deu a partir de estratégias familiares, referentes à obtenção de uma bolsa de estudos nos dois últimos anos do Ensino Fundamental em uma escola particular de um bairro também periférico próximo de onde moravam. Em sua opinião, esses anos de estudo foram decisivos para sua aprovação no Ensino Médio público federal. A preocupação em apenas sobreviver havia deixado de

ser prioridade, de modo que, nessa época, pôde se preocupar unicamente em aprender os conteúdos curriculares. Foi aprovado no IFMA, em 2010, sendo o seu nome o último da lista.

Outra estratégia utilizada foi o isolamento familiar, descrito por Lahire (1997) como confinamento simbólico. Nele, a família seleciona e filtra o que deve compor ou não a sociabilidade dos filhos, forjando assim suas redes de relações sociais e definindo seu capital social pela qualidade dos seus contatos sociais, de modo a estabelecer uma espécie de cordão sanitário entre aqueles que poderiam contaminar ou macular suas aspirações de mobilidade social. (ROMANELLI, 2011) Isso se mostrou bem presente nas estratégias escolhidas pela mãe e pelos avós maternos de Tiago ao buscarem proteger a ele e ao seu irmão mais velho das condições sociais adversas da sua vizinhança, marcada pela violência, pela criminalidade e, principalmente, pelo aliciamento de jovens para participarem do crime organizado e do tráfico de drogas.

Os estudos de Tiago no IFMA também tiveram como obstáculo questões de permanência na instituição. Segundo ele, o IFMA ficava praticamente do outro lado da cidade, sendo necessário pegar duas conduções para chegar até lá. Ainda assim, conseguiu auxílio da instituição para custear seu deslocamento e procurou fazer parte de grupos de pesquisa para conseguir bolsa. Tiago passava o dia no instituto e, quando não tinha meios para se alimentar no local, buscava, junto com os colegas que estavam na mesma situação, comer dos frutos de um pomar que havia no *campus* do instituto federal.

Tiago teve a formação escolar do Ensino Médio na rede federal como a primeira grande barreira educacional que enfrentou diante de uma condição social de maior vulnerabilidade. A “escola da sobrevivência”, de certa forma, repercutiu no Ensino Médio que Tiago cursou no IFMA. Além de ter de enfrentar as dificuldades de permanência, também tinha que lidar com sua dificuldade para absorver conteúdo, o que refletiu na demora para concluir o Ensino Médio, uma vez que teve de ficar mais um ano no instituto para cursar uma disciplina que estava pendente.

Após a conclusão do Ensino Médio no IFMA, Tiago buscou emprego na área de Informática, na qual havia se habilitado. Sob influência da família, principalmente do irmão, também começou a estudar para concursos públicos. Porém, não se identificava com a vida de concursado e as chances de emprego em sua área não apareciam. Os amigos da época do IFMA, que já estavam na UFMA ou buscavam uma vaga nela, começaram a incentivá-lo a prestar o ENEM/Sisu para tentar uma vaga no Ensino Superior. Então, no ano de 2016, por meio das cotas, foi aprovado no curso de Pedagogia, em sua primeira tentativa de ingresso no Ensino Superior.

Quando ingressou na UFMA, Tiago tinha em seus planos buscar meios de conseguir uma bolsa ou auxílio para que permanecesse no curso, algo que sabia ser possível pela experiência como bolsista durante o Ensino Médio do IFMA. Segundo ele, logo na primeira semana de aula, ao saber do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi conversar com a professora orientadora do projeto. Uma vez admitido no programa, tornou-se bolsista, o que permitiu sua manutenção na universidade. Na época da entrevista, Tiago temia a perda da bolsa pelo contexto político e econômico de corte de recursos na educação.

O relato de Tiago trouxe uma outra perspectiva acerca dos institutos federais, comumente vistos como meio para que alunos que cursaram o fundamental em escolas particulares dele se valessem para ingressar nas universidades federais por meio das políticas de cotas para estudantes de escola pública. Sua narrativa, pelo contrário, expressa uma barreira educacional a ser vencida ainda no Ensino Médio por estudantes provenientes de camadas sociais menos favorecidas que ingressam em estabelecimentos escolares seletivos, como os institutos federais. Pela insuficiência de capital cultural herdado, principalmente de capital linguístico, Tiago teve de se empenhar sobremaneira para alcançar êxito escolar. Entretanto, conteúdos curriculares e disposições resultantes da vivência em uma rede federal de ensino, que lhes possibilitaram acúmulo de capital cultural e social, foram fundamentais para

que se tornasse um candidato do ENEM capaz de ingressar em uma universidade federal.

A percepção sobre o ingresso nos IF e nas universidades federais, por sua vez, atualiza-se perante a opinião pública: para muitos pais de entrevistados, pessoas que pertenciam a camadas populares cursarem uma universidade federal era algo praticamente inatingível. A esse respeito, Viviane (Direito, 2012) afirmou:

Meu pai diz que antes era mais fácil ter gente pobre na faculdade particular do que na universidade pública. (informação verbal)

As políticas de expansão da rede federal de ensino, aliadas às políticas afirmativas nas universidades federais, têm propiciado um caminho de desconstrução dessa concepção.

Merece destaque, ainda, o fato de que a pesquisa conseguiu captar um movimento mediador importante por parte dos IF: em meio às adversidades presentes na escolarização, alguns entrevistados disseram ter buscado estratégias que envolviam uma rede de relações por eles construída na qual poderiam acumular algum tipo de capital social e informacional. Roberto (que ingressou como cotista no curso de Direito em 2007), ao relatar como superou as dificuldades educacionais até ser aprovado no vestibular da UFMA/Imperatriz e de como se deu o Ensino Médio em uma escola técnica estadual, mencionou a busca por esse capital social e informacional, cuja principal fonte estava em um instituto da rede federal de ensino:

Com aquela deficiência dos professores durante todo o Ensino Médio eu não estudei Física porque não tinha professor. Estudei Química assim, irregularmente. Sempre aqueles problemas que o Estado apresenta, não é? Mas sempre tentei superá-los sozinho, indo atrás, perguntando para outras pessoas que estudavam no IFMA, no antigo Cefet de lá, eles me ensinavam e foi indo. (informação verbal)

A pesquisa revelou que – apesar das representações sobre Ensino Superior presentes entre egressos dos IF, em que esses eram vis-

tos como lugar de aquisição de capital cultural e social importantes no processo de transição para o Ensino Superior federal – havia pouco estímulo para o avanço acadêmico. Relatos de egressos de outras redes públicas, principalmente entre os primeiros cotistas que ingressaram na universidade, dão conta de uma falta de incentivo para que o aluno prosseguisse na sua escolarização. Em certos casos, como o relatado por Milena (que ingressou como cotista no curso de Pedagogia em 2007), os discursos chegavam inclusive a ser mais incisivos. A memória que ela resgatou foi a de um professor que teve no Ensino Médio da rede estadual:

Eu estava na sala de aula e um professor falou pra nós: ‘Vocês não vão ser nada’ ... e perguntou pra um colega meu: ‘Você, qual é a profissão do teu pai?’, aí ele falou que o pai dele era carroceiro. Aí ele disse assim: ‘Pois você vai ser igual a ele’ ... ‘Vocês não têm acesso a livro, vocês não têm acesso a jornal’ ... até eu fico triste com isso... ‘Vocês não vão ser nada’. Ele falou com todos nós, envolveu toda a turma, dizendo que nós não íamos ser nada, porque a gente não tinha acesso a jornal, a ler jornal, se não tinha acesso a nada, não ia ser nada. Aí daquilo eu criei raiva, eu disse: ‘Eu vou ser alguma coisa, eu vou ter alguma coisa’, a gente é pobre, mas a gente consegue. Isso foi muito forte. Um professor não deveria falar isso pra uma pessoa. (informação verbal)

Lembrando que se sentiu moralmente atingida com as colocações do professor, ainda declarou durante a entrevista:

nossa, um professor que deveria incentivar os alunos a estudar... por mais difícil que seja a situação da gente, uma hora a gente consegue estudar, ir à luta... (informação verbal)

Os dados aqui trazidos, em especial os relatos de estudantes como Tiago (Pedagogia, 2016), dão-nos o indicativo do quanto as políticas de expansão, de interiorização e de cotas da rede federal gerou efeitos em estudantes que mal vislumbravam a finalização de sua escolaridade no Ensino Médio. Ao refletir sobre seu percurso educacional, no qual enxergava o Ensino Médio no IFMA como um sonho talvez inalcançá-

vel, encontrando-se, tempos depois, em vias de concluir o Ensino Superior na UFMA, Tiago afirma:

se alguém me falasse anos atrás que eu estaria cursando uma graduação na UFMA, eu não acreditaria. (informação verbal)

À GUIA DE ENCAMINHAMENTO E CONCLUSÃO

Os dados produzidos pela pesquisa mostram que houve, no período analisado, estudantes que aproveitaram a expansão do Ensino Médio federal, tornando-se, posteriormente, candidatos competitivos no ENEM/Sisu para utilização das cotas na rede superior federal. Isso demonstra o quanto uma política pública aplicada em um determinado setor pode retroalimentar e gerar efeitos em políticas públicas desenvolvidas em outros setores.

Entre os elementos que auxiliaram efetivamente a entrada e permanência dos egressos da rede federal na UFMA está a promoção por parte dos IF de capitais como o escolar, informacional, linguístico e social. No que diz respeito aos docentes, temos professores com vivência acadêmica e titulação, que atuam tanto no Ensino Médio quanto na graduação, havendo, entre os que não atuam com dedicação exclusiva no órgão federal, aqueles que também dão aulas em escolas particulares e cursinhos preparatórios, conforme mencionado. Em relação ao corpo discente, temos a inserção dos alunos em grupos de pesquisa desde o Ensino Médio, favorecendo uma familiaridade com o universo acadêmico, inclusive com conhecimento de que, assim como no instituto federal, a universidade pública federal também dispõe de bolsas que auxiliam sua permanência, aumentando assim o seu horizonte de possibilidades; além das interações sociais entre esses estudantes, que geram estímulos de acesso ao Ensino Superior por meio da realização do ENEM/Sisu.

Como nos IF também há a reserva de vagas para estudantes advindos de escolas públicas e por raça/cor para ingresso no ensino médio,

os efeitos dessa reserva serão observados no ingresso desses cotistas no Ensino Superior público federal, algo que caminha no sentido de promoção da inclusão social no ambiente universitário. Assim, discussões contemporâneas sobre políticas públicas educacionais – quase sempre referidas à ênfase orçamentária em um nível de ensino ou em outro, de forma tão incipiente quanto indutora de mais uma vã e prejudicial dicotomia – encontram nas sinergias observadas entre o ensino básico e o Ensino Superior na rede federal, um contraponto que qualifica o debate.

Nesse caso, verifica-se a materialidade da noção de “sistema educacional”, em que não se pode falar na primazia de um nível de ensino sobre outro. Havendo políticas consistentes e sistemáticas, os níveis de ensino se retroalimentam sinergicamente. Acreditamos que cabe aqui a apropriação da ideia de intersectorialidade, compreendida como estratégia para otimizar recursos de diversas ordens no âmbito de planejamento, implementação e monitoramento de políticas públicas, abordando e solucionando problemas multicausais, pela definição de soluções conjuntas e articuladas para problemas que atingem dois ou mais setores. (SILVEIRA; MEYER; FÉLIX, 2019) No caso específico, a problemática envolve dois ou mais níveis de ensino, os quais têm sido antagonizados artificialmente, conforme referido.

Diferentemente desses discursos, o que pudemos perceber na presente pesquisa é que políticas de expansão e sustentabilidade da rede federal – expressas na verticalização do ensino nos institutos federais, com itinerários formativos que vão do Ensino Médio técnico ao Ensino Superior, bem como na adoção de uma política de valorização docente e de maiores investimentos em pesquisa, quadro de pessoal e infraestrutura – exerceram um papel estratégico em termos de formulação e implantação de políticas educacionais e de promoção da inclusão social, na medida em que forneceram suporte a outras instituições como as universidades federais, o que é constatado por meio de universitários egressos de um Ensino Médio qualificado, oriundos de camadas populares. Portanto, em momentos de contestação de sua pertinência, o que

de fato se faz necessário é que o investimento em educação pública seja valorizado e priorizado como ferramenta de justiça social.

Nesse sentido, vislumbramos como válida e necessária a realização de pesquisas, tanto de natureza qualitativa quanto de natureza quantitativa, capazes de fornecer uma visão mais abrangente acerca do tipo de escola pública dos quais são oriundos os estudantes que ingressam em instituições federais de Ensino Superior, bem como das interfaces desse processo. No que se refere a dados quantitativos, um empecilho observado está relacionado a bancos de dados nacionais, como o Censo da Educação Superior e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), nos quais não consta a dependência administrativa das escolas públicas nas quais os estudantes que se encontram cursando o Ensino Superior concluíram o Ensino Médio, se estadual, federal ou, residualmente, municipal. Essas informações contribuiriam sobremaneira para uma análise sociológica sobre acesso e permanência no Ensino Superior, inclusive no sentido de estabelecer estudos comparativos no interior da esfera pública, bem como estudos na rede federal em todos os seus níveis, o que permitiria novas compreensões acerca da noção de sistema educacional e da eficácia de políticas a ele relacionadas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, n. 214, p. 8-9, 6 nov. 2012b. Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/portaria_2012_n21.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma Nilo Peçanha 2019 (Ano Base 2018)*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Expansão da Rede Federal*. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoos/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DEMAZIÈRE, D. L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et Société*, [s. l.], v. 123, n. 1, p. 15-35, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3917/l.s.123.0015>. Acesso em: 1º nov. 2018.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

HERINGER, R. R. *Expectativas de acesso ao Ensino Superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2013. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/Pesq_Cidade-de-Deus-final-set-2013.pdf. Acesso em: 5 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo técnico: censo da educação básica 2018*. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018*. Brasília, DF: Inep, 2019c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2018*. Brasília, DF: Inep, 2019d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enem>. Acesso em: 13 jan. 2020.

KAUFMANN, J.-C. *A entrevista compreensiva*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTUCCELLI, D. *Cambio de rumbo*. Santiago: LOM, 2007.

MARTUCCELLI, D. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, Santiago, v. 24, n. 3, p. 9-29, 2010.

MOURA, M. R. S.; TAMBORIL, M. I. B. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 593-601, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018035604>. Acesso em: 15 ago. 2019.

NASCIMENTO, A. R.; VELOSO, T. C. M. A participação dos institutos federais na expansão da educação superior pública federal no Brasil entre 2006 e 2014. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. *Anais* [...]. Maringá: UEM, 2016. p. 1017-1034. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-006.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Meta 12: educação superior*. [S. l.]: Todos pela Educação, 2019. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-superior>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PATRÃO, C. N.; FERES, M. M. (coord.). *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

PESSANHA, J. S. *Partiu universidade?* Jovens olhares sobre o acesso e a permanência no Ensino Superior público. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 245-264.

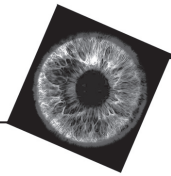
SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-138.

SILVEIRA, C. C.; MEYER, D. E. E.; FÉLIX, J. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 100, n. 255, p. 423-442, 2019. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000200423&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2020.

VARGAS, H. M. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do Ensino Superior*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Sobre os autores



ADIR LUIZ FERREIRA

Gaúcho, de Porto Alegre, é professor titular na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde ingressou em 1993, no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Fez o doutorado em Ciência Política na Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, com pós-doutorado em Educação na Université du Québec em Montréal. Coordena o grupo de pesquisa “ECOS-Escola Contemporânea e Olhar Sociológico”, na UFRN. É pesquisador e autor de obras, capítulos e artigos sobre: Sociologia da Educação, Ensino Superior, Etnografia e Educação, seus campos de interesse.
E-mail para contato: adirlfer@gmail.com

ANA CRISTINA LEAL RIBEIRO

Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição, na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação. Com estudos nas áreas de

ações afirmativas, relações étnico-raciais, gênero, decolonialidade e ensino superior. É, ainda, engenheira eletricista, educadora social e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação na Faculdade de Educação da UFBA. Integrou o Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil/UFBA (2017-2020). Foi bolsista de graduação sanduíche do Programa de Desenvolvimento Abdias do Nascimento, vinculado ao projeto de cooperação entre UFBA e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2018-2019) e teve bolsa de Iniciação Científica pela UFBA (2017-2018).

E-mail para contato: ana.clribeiro@yahoo.com.br

ANA LUÍSA SILVA DA COSTA VARGENS

Bacharela Interdisciplinar em Humanidades com ênfase em Subjetividade e Comportamento Humano pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), curso concluído em 2018. Atualmente é graduanda em Psicologia pela UFBA. Integra o grupo de pesquisa Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais do Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura/UFBA.

E-mail para contato: alvargens@gmail.com

ANA MARÍA RICO

Graduada em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires, Argentina, mestra e doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, bolsista de pós-doutorado PNPd-CAPES no Observatório da Vida Estudantil no Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do IHAC/UFBA e pesquisadora do projeto Educação Superior em Saúde e Iniquidades Sociais do Instituto de Inovação, Tecnologia e Equidade em Saúde (INTEQ-Saúde)/UFBA. Atua nas áreas de Saúde e Educação superior, com ênfase em iniquidades sociais, gênero e interdisciplinaridade.

E-mail para contato: ricoanam@gmail.com

AVA DA SILVA CARVALHO CARNEIRO

Graduada em Psicologia (2007), possui mestrado (2010) e doutorado (2018) em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), membro dos grupos de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (UFBA) e Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). Desenvolve projetos voltados às temáticas da juventude, educação superior e vida estudantil. E-mail para contato: avapsi@gmail.com

CAIO CEZAR MOURA FEITOSA

Bacharel em Saúde pela Universidade Federal da Bahia (2017). Atualmente graduando em Ciências Sociais e mestrando em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, ambos pela UFBA. E-mail para contato: feitosacaiocesar@gmail.com

CARLA CRISTINA ANDRADE DE ARAÚJO

Graduada em Ciência da Computação com ênfase em Análise de Sistemas (UNIFACS), especialista em Gestão de Tecnologia da Informação (Faculdade Ruy Barbosa) e mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA). Atua como analista de tecnologia da informação da Superintendência de Tecnologia da Informação da UFBA. E-mail para contato: carlacaraujo@gmail.com

DÉBORA C. PIOTTO

Psicóloga formada pela Universidade de São Paulo (USP), mestra e doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela mesma universidade. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP (FFCLRP/USP). É professora Associada do Departamento de Educação, Informação e Comunicação dessa unidade, na área de Psicologia da Educação, atuando junto às licenciaturas em Pedagogia, Química e Biologia. É

docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP.

E-mail para contato: debora.piotto@gmail.com

ELLEN PATRÍCIA BRAGA PANTOJA

Graduada em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mestre em Políticas Públicas pela mesma instituição e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora adjunta do Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Imperatriz/MA. Professora integrante do Núcleo de Pesquisas Jurídicas de Imperatriz (NUPEJI), vinculado à UFMA, onde coordena a linha de pesquisa “Democracia, Constitucionalismo e Políticas Educacionais”. Também integra o Projeto de Pesquisa e Extensão “Novos Caminhos” da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

E-mail para contato: ellenpantoja@gmail.com

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador, mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001) e doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Paris VIII, França. É professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Dirigiu o Centro de Artes, Humanidades e Letras, entre 2011 e 2015 e foi vice-reitora dessa mesma universidade entre os anos de 2015 a 2019. Também é professora do Programa de Pós-graduação de Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU) da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós- Graduação de Políticas Sociais e Território da Universidade Federal do Recôncavo.

E-mail para contato: georgina@ufrb.edu.br

GIUSEPPINA MARSICO

Professora associada de Psicologia do Desenvolvimento e Educação na Universidade de Salerno (Itália) e professora visitante no Programa de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da

Bahia (Brasil). É editora-chefe da série de livros Cultural Psychology of Educaiton e Latin Americanan Voices (Springer), coeditora da SpringerBriefs Psychology and Cultural Developmental Sciences e Annals of Cultural Psychology (InfoAge Publishing). Ela também é co-editora da Human Arenas. Jornal (Springer) e de Trends of Psychology/Temas em Psicologia (Springer).

E-mail para contato: pina.marsico@gmail.com

HUSTANA MARIA VARGAS

Graduada em Ciências Sociais (UFMG, 1983) e em Direito (PUC-Minas, 1983), mestre em Ciências Jurídicas (PUC-Rio, 1988) e em Educação (PUC-Rio, 1998) e doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio, 2008). É professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde coordena o Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade - LAP/UFF. Participa, na UFRJ, do Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES). É membro titular do Comitê Científico do GT de Sociologia da Educação da ANPEd e avaliadora do INEP para Educação Superior.

E-mail para contato: hustanavargas@gmail.com

JACIRA DA SILVA BARBOSA

Mestra e doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É psicóloga e assistente social com atuação na área da saúde pública em programas de assistência à saúde da mulher, além de especialista em Terapia Familiar Sistêmica. Seus principais temas de pesquisa incluem relações familiares e conjugais, parentalidade e matrifocalidade, gênero e raça. É pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil (OVE) e atua na área de ações afirmativas, acesso e permanência de estudantes de origem popular no ensino superior, especificamente o público feminino.

E-mail para contato: jacirasbarbosa@uol.com.br

JUCIMARA SOUSA DO NASCIMENTO

Bacharela Interdisciplinar em Humanidades com ênfase em Subjetividade e Comportamento Humano (2018) e graduanda em Psicologia, ambas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, exerce atividades de iniciação científica sob a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica.

E-mail para contato: jucimaranascimento4@gmail.com

KARLA MARIA LIMA FIGUEIREDO BENÉ BARBOSA

Graduada em Administração pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1997) e especialização em Gestão Empresarial pela mesma instituição (1999). Pela Universidade do Estado da Bahia, concluiu o mestrado em Gestão Integrada das Organizações (2003) e a especialização em Gestão das Instituições de Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2007). É doutoranda em Psicologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) na linha de Pesquisa Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais, além de membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA). Atua como analista universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

E-mail para contato: karla@uefs.br

KLESSYO DO ESPÍRITO SANTO FREIRE

Graduado em Psicologia (2013) pela Faculdade Ruy Barbosa e mestrado em Educação (2013). Atualmente é doutorando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É integrante do grupo de pesquisa Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (CULTS/UFBA).

E-mail para contato: klessyo@gmail.com

LETÍCIA VASCONCELOS

Graduada em Psicologia, pela Universidade de Brasília, possui mestrado e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal

da Bahia (UFBA). Realizou pesquisa sobre estudantes universitárias surdas e sobre os diálogos possíveis entre a Psicologia e a Surdez. Desde 2002, atua como psicóloga clínica na Bem Viver - Clínica e Centro de Estudos Interdisciplinares. Desde 2018, integra a equipe do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Medicina da Bahia, da Universidade Federal da Bahia – NAPP-FMB-UFBA. E-mail para contato: leticiasvasconcelos@gmail.com

LUCIANA ARRUDA

Saiu de um distrito chamado Tapiraípe, na Bahia, e chegou à capital com o intuito de cursar Serviço Social. A realização desse sonho precisou ser adiada, pois o curso só existia em universidades privadas. Diante disso, adaptou seus planos iniciando a graduação em Letras. Em 2009, acessou a formação almejada com o ingresso na primeira turma de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é mestre em Administração (UFBA) e assistente social no Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Medicina- NAPP-FMB-UFBA e cursa Mestrado em Administração Pública (ADM-UFBA). Escreve cordéis esporadicamente e acredita no potencial transformador das ações cotidianas. E-mail para contato: lucianaarruda@ufba.br

MARIA EUNICE BORJA

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em estágio pós-doutoral (PNPD-CAPES), pelo Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU-UFBA), pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil (OVE) da UFBA e psicanalista membro da Sede Psicanálise. E-mail para contato: mariaeuniceborja@gmail.com

MARIA PAULA MENESES

Investigadora coordenadora do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra. Moçambicana, é mestre em História pela Universidade de São Petersburgo (Rússia) e doutora em Antropologia pela Universidade de Rutgers (EUA). Iniciou a sua

carreira na Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique), e, em 2004, transferiu-se para o CES. Seus interesses de pesquisa centram-se nos debates pós-coloniais, no papel da história oficial, da(s) memória(s) e de outras narrativas de pertença nos processos identitários contemporâneos. Sua publicação mais recente (2020) intitula-se *Conocimientos nascidos en las luchas: construyendo las epistemologías del Sur* (com Boaventura de Sousa Santos).
E-mail para contato: mpmeneses@gmail.com

MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI

Graduada em Psicologia (1994), mestrado (2000) e doutorado em Educação, pela Universidade Federal da Bahia (2004). Cumpriu estágio sanduíche na Purdue University/USA (2002-2003), pós-doutorado na Clark University/USA (2009-2010), onde foi professora visitante (2015-2016). Atualmente é professora associada III do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Dirige o grupo de pesquisa *Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (CULTS)*.
E-mail para contato: vdazzani@gmail.com

MARILIA NERI

Graduada em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa (2008), pós-graduação lato sensu em Psicologia Sistêmica e Familiar (2012) e especialização em psicologia hospitalar (2018).
Fez mestrado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e atualmente é doutoranda em Psicologia pela mesma instituição, com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES) na Universidade de Coimbra (UC), pelo Programa de desenvolvimento acadêmico Abdias Nascimento. Integra, ainda, o Grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA).
E-mail para contato: marilianeri@gmail.com

NATALIA SILVA SOUZA MAIA RIBEIRO

Graduada no Bacharelado Interdisciplinar em Artes pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduanda em Pedagogia na mesma

instituição. Integra o Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento no Centro de Estudos Sociais (CES- UC) e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC).

E-mail para contato: maiasouzanatalia@gmail.com

NELSON ROCHA LIMA

Bacharel interdisciplinar em humanidades pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade da UFBA, na linha de pesquisa 3 — Gestão, Formação e Universidade, aprofundando os estudos sobre os temas: educação superior, interdisciplinaridade e formação intercultural. Cumpriu graduação sanduíche (2018-2019) na Universidade de Coimbra (UC), onde realizou pesquisa no Centro de Estudos Sociais (CES), pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento. Foi bolsista de iniciação científica entre 2017-2020. Atualmente, é pesquisador do Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA).

E-mail para contato: nelsonlima.19.nl@gmail.com

RENATA MEIRA VERAS

Psicóloga e fisioterapeuta, além de doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É, ainda, professora associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos – da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade – UFBA e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UFBA. Bolsista Produtividade CNPq nível 2, desenvolve pesquisas na interface educação e saúde.

E-mail para contato: renatameiraveras@gmail.com

RITA DE CÁSSIA FAGUNDES GONZALES

Graduada em psicologia pela Universidade Federal da Bahia e mestre em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É, ainda, docente da graduação em Psicologia do Centro Universitário Estácio da Bahia e coordenadora da especialização em Fundamentos Teóricos da Psicanálise e Especificidades Clínicas da Nobre Assessoria/Faculdade Visconde de Cairu, além de coordenar o Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia.

E-mail para contato: rigonzales@uol.com.br

ROBERTO LEHER

Professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha Políticas e Instituições Educacionais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998), desenvolve pesquisa em políticas públicas em Educação. Integra comitês editoriais de vários periódicos. Também é professor colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes/SP e pesquisador do CNPq, Foi reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (julho de 2015 a julho de 2019).

E-mail para contato: leher.roberto@gmail.com

ROSANA HERINGER

Doutora em Sociologia (IUPERJ) e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/UFRJ). Foi vice-diretora da Faculdade de Educação da UFRJ (2016-2019). No primeiro semestre de 2020 foi pesquisadora visitante na Universidade do Texas (Austin/EUA), como bolsista Fulbright. Entre suas publicações recentes estão: “Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades” (organizadora, 2018); “A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil” (coautoria, 2018).

E-mail para contato: rosana.heringer@gmail.com

RUBEN DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Psicólogo graduado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PucMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IP/UFU).

E-mail para contato: rubemnufu@gmail.com

SAEED PAIVANDI

Professor de Ciências da Educação na Universidade de Lorraine/França (2011) e membro do Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC/França). É pesquisador associado do Observatório da Vida Universitária na França. Foi mestre de Conferências na Universidade Paris VIII entre os anos de 1997 e 2011. Como pesquisador, seu foco é a abordagem sociológica da relação de ensino e aprendizagem na universidade. Sua última publicação, com Nathalie Younès, foi *A l'épreuve d'enseigner à l'université* (2019). Em 2015, publicou *Apprendre à l'université*. Entre os anos de 2016 e 2018 publicou, em inglês, uma coleção sobre ensino superior: *In Pursuit of World-Class Universities* (2018) e *Equity in Higher Education*. (Paivandi & Joshi, 2016).

E-mail para contato: saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

SÂMMIA RODRIGUES DE SOUZA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande e especialista em Saúde da Família pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Foi pesquisadora do grupo de estudo sobre vida universitária (GEVU - UFCG) entre os anos de 2016-2018, além de membro da entidade de representação estudantil do curso de Psicologia da mesma instituição.

E-mail para contato: rodriguessamia@gmail.com

SANDRA ANDRADE DA SILVA

Graduada em Psicologia pela Universidade Salvador (UNIFACS), mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia

(POSPSI/UFBA), e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Contextos Educacionais pelo mesmo programa de pós-graduação. Integra o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE/UFBA). Foi bolsista do Programa Abdias do Nascimento no CES da Universidade de Coimbra. Seus temas de interesse são: processos de desenvolvimento humano, vida e cultura universitária, acesso à educação e desigualdades sociais.

E-mail para contato: sandra_veda@hotmail.com

SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO

Professora Titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenadora o Observatório da Vida Estudantil na mesma instituição. É professora do Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA, além de coordenadora do Programa Abdias do Nascimento (UFBA)

E-mail para contato: sonia.sampaio@terra.com.br

STELLA MARIS MÁ S ROCHA

Professora e licenciada em Ciências da Educação e mestre em Política e Gestão da Educação pela Universidad Nacional de Luján (UNLu/Argentina). É pesquisadora e professora adjunta na área de Política Educacional na Universidad Nacional de San Martín (UNSAM/Argentina) e na Universidad Nacional de Luján. Atualmente exerce a função de Secretária Acadêmica do Instituto de Artes Mauricio Kagel de la UNSAM. É especialista em temas ligados às políticas públicas educacionais nos níveis médio e superior na Argentina, tais como: reformas do nível médio, participação estudantil, convivência escolar, formação e condições de trabalho de professores.

E-mail para contato: smas@unsam.edu.ar

VIRGINIA TELES CARNEIRO

Psicóloga graduada pela Universidade Federal da Paraíba, mestre em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco e doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. É, ainda, professora adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande e membro dos grupos de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (UFBA-UFRB) e Cultura e Processos Psicossociais (UFCCG). Realiza pesquisas nas temáticas afiliação estudantil e intervenções clínicas em diferentes modalidades de atendimento psicológico.

E-mail para contato: virginateles@gmail.com

VIVIAN VOLKMER PONTES

Psicóloga, professora e pesquisadora, atualmente está vinculada ao Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD/Capes) e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui mestrado e Doutorado em Psicologia pela UFBA e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Exerce atividades de docência e pesquisa, sendo seus estudos situados na perspectiva da Psicologia Cultural das Dinâmicas Semióticas. Interessa-se pelo tema do desenvolvimento humano em contexto cultural, transições desenvolvimentais nas trajetórias de vida, e experiência psicológica de ruptura e reparação.

E-mail para contato: vvolkmer@yahoo.com.br

VIVIANA MANCOVSKY

Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires, (Argentina), doutora em Educação pela Universidade de Paris X, Nanterre (França) e pós doutora pela Universidade de Málaga (Espanha). Professora e pesquisadora da Universidade Nacional San Martin (Argentina) e assessora da Secretaria Acadêmica da Universidade Nacional de Lanús (Argentina), dirige um espaço de formação docente baseado no intercâmbio de saberes e experiências com professores universitários.

E-mail para contato: vivmanco@yahoo.com.ar

YASMIN ALVES FERRAZ

Bacharel Interdisciplinar em Saúde (2012) e mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (2019), ambos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolve pesquisa sobre a(s) história(s) das mulheres dirigentes do Movimento Estudantil da UFBA. É ativista política da Marcha Mundial das Mulheres (MMM) e da Rede Nacional de Feministas Antiproibicionistas (RENFA) e aprendiz de parteira e sorogesta da Escola de Saberes Cultura e Tradição Ancestral (ESCTA).

E-mail para contato: yasminferraz@hotmail.com

Este livro foi produzido em formato 170 x 240 mm e utiliza a tipografia Arno Pro Sm Text 12/16, com miolo em papel Alcalinno 75g/m2 e capa em Cartão Supremo 300g/m2, impressão na *Edufba*, Capa e Acabamento Gráfica 3

Tiragem: 300 exemplares.



Este livro, o sexto da coleção Observatório da Vida Estudantil, destina-se a um público de pesquisadores voltados para o ensino superior e, mais especificamente, a todo(a)s aquele(a)s que têm como campo de interesse o segmento estudantil da comunidade universitária. O Observatório, até pelo seu campo, nasce interdisciplinar tanto na sua composição, quanto do ponto de vista do seu foco, sempre atravessado por outros olhares que dão vida aos seus resultados, porque os aproxima da vida, em sua natural complexidade. Nesse momento de sua existência, nosso grupo de pesquisa procura encontrar os caminhos da interlocução com saberes não acadêmicos que fazem parte de nossa rica cultura e de nossa história. Produzir no meio do caos, foi nossa experiência de elaboração deste livro. Uma espécie de antídoto para enfrentar e combater o desespero e a desesperança.

