

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

LÉLIA SANTIAGO CUSTÓDIO DA SILVA

JOVENS UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O SABER

Salvador

2013

LÉLIA SANTIAGO CUSTÓDIO DA SILVA

JOVENS UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O SABER

Dissertação apresentada ao colegiado de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Infância e contextos culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio.

Salvador


2013

Silva, Lélia Santiago Custódio da
S586 Jovens universitários e sua relação com o saber / Lélia Santiago Custódio da
Silva. – Salvador, 2013.
103f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sônia Maria Rocha Sampaio
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia,
2013.

1. Psicologia educacional. 2. Juventude - Educação. 3. Universidade. I. Sampaio,
Sônia Maria Rocha. II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia.
III. Título.

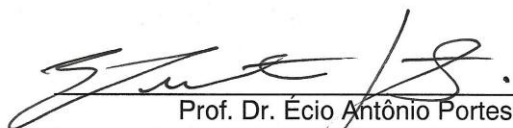
CDD – 370

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Freitas Teixeira
Universidade Federal de Sergipe - UFS



Prof. Dr. Écio Antônio Portes
Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

Dedico esse trabalho à minha família.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Joaquim e Antonia, por me ensinarem a amar a cultura dos livros. Aos meus irmãos, Leila, Jean e Joaquim Júnior, por crescerem comigo e estarem sempre ao meu lado. Ao meu marido, Ricardo, pelo amor, carinho e companheirismo.

Aos amigos, pela troca de afetos, companheirismo e por acreditarem que era possível a minha entrada no mundo da pesquisa. Às minhas amigas do grupo de metodologia pelas horas de estudo e alegrias.

À minha orientadora Sônia Sampaio, pela partilha de saberes, acolhimento e afeto desde o início da minha trajetória no grupo de pesquisa. À professora Georgina Santos por promover grandes discussões e pensamentos inquietantes sobre a educação, por partilhar o conhecimento e acreditar na minha escrita.

A todos que fazem parte do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil e que acompanharam a minha trajetória como pesquisadora.

Aos meus colegas do POSPSI pelas discussões críticas e acaloradas sobre o desenvolvimento teórico e empírico da Psicologia, mais especificamente àqueles que vivenciaram comigo a disciplina Infância e Realidade Brasileira.

Aos pesquisadores e estudantes da Rede de Tecnologias Limpas (TECLIM) pelo acolhimento e confiança. Obrigada ao Professor Asher Kiperstok, a Maria do Socorro Gonçalves e ao Professor Luciano Queiroz.

Aos participantes do Programa de Orientação Acadêmica do Instituto de Humanidades, Ciências e Artes (IHAC) por partilharem os seus discursos e trajetórias

na universidade. Obrigada a Cristina Fernandes, pelas doces palavras e sua poética de encantamento e desencantamento sobre a universidade.

Aos estudantes, participantes desta pesquisa, por me confiarem as suas experiências sobre a trajetória na universidade pública.

Aos professores e profissionais do Programa de Pós-graduação em Psicologia pela dedicação ao Instituto.

Ao professor Henrique Santos e Carlos Alberto da Silva por me ajudarem através dos seus conhecimentos e experiências a ingressar na pós-graduação.

À CAPES pela bolsa que financiou meus estudos e, dessa forma ter proporcionado a conclusão desta pesquisa.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

RESUMO

Silva, L. S. C. da. *Jovens universitários e sua relação com o saber*. Salvador, 2013. 101 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.

Com a constituição da condição juvenil, a entrada na universidade passa a representar um dos espaços onde os jovens estabelecem relação com o saber. Esta relação só faz sentido para o estudante quando associada à realidade social em que ele vive. Este saber, quando contextualizado, tem efeito no processo de aprendizagem. Afinal é preciso uma reciprocidade entre o modo pelo qual os estudantes percebem as tarefas, o sentido dado às atividades, a perspectiva mobilizada por elas e a qualidade da aprendizagem que delas resultam. Um elemento que influencia nesse processo de construção de relação com o saber é o processo de afiliação do estudante. Uma vez que, o estudante se sinta pertencente à coletividade ele se instaura como membro e, dessa forma, se sente mais à vontade com relação ao seu lugar na universidade. Tendo em vista essas interlocuções teóricas, este estudo tem como objetivo compreender como se desenvolve a relação com o saber de jovens universitários em grupos de pesquisa e no Programa de Orientação Acadêmica. Essa pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida a partir do suporte teórico da etnometodologia e utilizou a abordagem da etnografia. O contexto de investigação foi o interior dos grupos de pesquisa e do espaço da orientação acadêmica. Quatro estudantes dos cursos dos Bacharelados Interdisciplinares participaram do estudo. Para coleta, três técnicas foram utilizadas: o registro em diário de campo, as observações participantes e as entrevistas. A organização e análise dos dados foram feitas com base em três eixos analíticos: a experiência da escola pública, a experiência da universidade e a experiência do grupo de pesquisa e da orientação acadêmica. A partir dos achados considera-se que os caminhos percorridos por esses jovens até a chegada à universidade pública podem ser caracterizados por adversidades, não somente econômicas, como também intelectuais e psicológicas. Além das dificuldades e sofrimento, os discursos revelam sonhos e projetos, elaborados a partir da condição de ser universitário. Eles romperam com o mundo familiar construído na escola pública, precisaram aprender as regras institucionais e a constituir uma nova relação com o saber, para então vivenciar o sentimento de pertença. O ingresso no grupo de pesquisa e na orientação acadêmica favoreceu diferentes relações com o saber. Esses espaços socializadores promoveram a afiliação do estudante, através das atividades de leitura, escrita, discussões e relações de afeto. Uma dimensão importante observada foi o tempo, que reverbera nos discursos e no processo de relação com o saber. Administrar o tempo e aprender a estudar faz parte do processo de afiliação à universidade. A reciprocidade na relação professor-estudante também ajudou na construção da autonomia do jovem sobre o conhecimento, tanto na sala de aula, quanto nos espaços de orientação e pesquisa. Nesse sentido, a análise da vida desses estudantes esteve atrelada à instituição onde suas práticas e discursos foram construídos.

Palavras-chave: Juventude. Universidade. Afiliação. Relação com o saber.

ABSTRACT

Silva, L. S. C. da. *Young University students and their relation to knowledge*. Salvador, 2013. 101 p. Dissertation (masters). Postgraduate Program in Psychology. Federal University of Bahia.

With regards to the establishment of the juvenile condition, entrance into university represents one of the places where young people establish relations with knowledge. This relation only makes sense to the student when associated with the social reality in which he lives. This knowledge, when contextualized, has an effect on the learning process. After all, there must be reciprocity between the way students perceive tasks, the meaning of the activities, the prospects mobilized by them and the quality of learning resulting from them. An element that influences this process of building relations with knowledge is the process of the affiliation of the student. Once the student feels he belongs to the community and is established as a member he thus feels more comfortable with his place in the university. Given these theoretical dialogues, this study aims to understand how the relation to knowledge in university students is developed through research groups and in the Academic Orientation Program. This research of qualitative character was developed from the theoretical framework of ethnomethodology and used the approach of ethnography. The research context was carried out within research groups and in the academic orientation space. Four Bachelors of Interdisciplinary Studies students participated in the studies. For data collection, three techniques were used: register in the casebook, participant observations, and interviews. The organization and analysis of the data was based on three analytical axes: the experience of public school, the experience of university and the experience of the research group and academic orientation. Interpretation of the research results demonstrated that the paths taken by these young people before reaching the public university can be characterized by adversity, not only economic but also intellectual and psychological. Beyond the difficulties and suffering, the discourses reveal dreams and goals, drawn from the condition of being universitarian. They broke away from the familiar world built in public school, they had to learn the institutional rules and set up a new relation to knowledge in order to then experience the sense of belonging. Admission into the research group and academic orientation favored a different relation with knowledge. These spaces of socialization promoted the affiliation of the student through the activities of reading, writing, discussions and relations of affection. An important dimension observed was time, which reverberated in the speeches and in the process of relation to knowledge. Managing time and learning to study is part of the process of affiliation to the university. The reciprocity in the teacher-student relationship also helped build autonomy in the youth regarding knowledge, as much in the classroom as in the spaces of orientation and research. In this way, the analysis of the lives of these students was linked to the institution where their habits and discourses were constructed.

Key-words: Youth. University. Affiliation. Relation with the knowledge

Sumário

1. Introdução.....	12
1.1 Motivação da escolha.....	15
1.2 Objetivos.....	18
1.3 Estrutura.....	19
2. Capítulo I – Juventude e Universidade.....	21
2.1 O conceito de juventude.....	21
2.2 A experiência de ser estudante universitário.....	28
2.3 A relação com o saber na universidade.....	31
3. Capítulo II – Abordagem teórico-metodológica.....	40
3.1 A etnometodologia, a etnografia e suas articulações.....	40
3.2 Contexto da pesquisa.....	43
3.3 Participantes.....	44
3.4 Estratégias de produção dos dados.....	44
3.5 Organização e análise dos dados.....	46
4. Capítulo III – Compreendendo os dados.....	47
4.1 Os estudantes e as suas histórias.....	47
4.2 A experiência da escola pública.....	49
4.3 A experiência da universidade.....	56
4.4 A experiência da relação com o saber no grupo de pesquisa e na orientação acadêmica.....	72
5. Considerações Finais.....	85
6. Referências.....	88
Apêndice A - Termo de Consentimento Informado.....	102
Apêndice B - Roteiro da entrevista.....	103

1. Introdução

Estudar o desenvolvimento de jovens na universidade, e em particular, aspectos das suas vivências nesse espaço de socialização e da relação que constroem com o saber, é um tema relevante e atual, uma vez que a universidade, sendo lugar importante de formação contemporânea da juventude na sociedade do conhecimento é também locus de mudanças em seu desenvolvimento psicológico.

A partir de sua entrada na universidade, o estudante vivencia experiências diferentes se comparadas com aquelas da escola, onde a relação com o mundo do adulto e com as normas institucionais se dão a partir do tutelamento. Essa subalternidade, exigida do aluno até o nível médio do sistema educacional, passa por grandes mudanças no contexto universitário. Do ponto de vista da construção de sua autonomia, a universidade vai exigir do estudante novas formas de lidar com o saber e com o que ele aprendeu e praticou até ali. Além disso, ele precisa aprender as regras institucionais e se afiliar intelectualmente, para que dificuldades acumuladas não o conduzam ao sofrimento e ao abandono dos estudos (Coulon, 2008).

No Brasil, com a expansão de vagas e mudanças nas formas de acesso à universidade, houve modificações no perfil dos ingressos onde predomina jovens com idade média de 23 anos, de acordo com os dados do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2011). Atualmente, além daqueles concluintes do ensino médio de escolas particulares, sua população tradicional, jovens oriundos do sistema público passaram a buscar a educação superior acrescentando diversidade e modificando o cenário destas instituições de ensino. Segundo dados desse mesmo estudo, 44,8% dos estudantes matriculados nas universidades federais frequentaram escola pública. Dentre os estudantes de escolas públicas e privadas, 90%

cursaram o Ensino Médio Padrão em comparação com os que seguiram cursos técnicos, magistério e Educação para Jovens e Adultos (EJA).

É preciso ainda levar em conta que, no país, apenas 14% dos jovens cursam universidades e faculdades – o que chama a atenção para o imenso território de desigualdades que cerca este contingente populacional. Desigualdade esta, que fica mais pronunciada quando há uma comparação entre as regiões brasileiras, principalmente, - o Nordeste (9,2%) e o Sudeste (19,2%). As dificuldades no acesso ao ensino superior são o resultado de graves distorções do fluxo escolar do ensino fundamental e médio, que apresentam índice de evasão elevado e taxa média esperada de conclusão dos estudos muito baixa (IPEA, 2010).

Mas, para Krawczyk (2009), os jovens de hoje, estão mais escolarizados do que seus pais e avós. Essa ampliação da cultura dos livros e da continuidade dos estudos se confirma com as políticas de inclusão social nas instituições de ensino superior, que favorecem o acesso e a permanência de jovens oriundos de escolas públicas. Essas ações fazem parte de uma política mais ampla do Ministério da Educação (MEC) de ampliação de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior, ampliação do Financiamento Estudantil (FIES) e instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (IPEA, 2010). Receber estudantes de escolas públicas em todos os cursos representa uma reconfiguração institucional da universidade, ainda que tardia, para dar conta de uma história de exclusão sistemática desses segmentos do cenário da educação superior.

No quadro das políticas de acesso e permanência ao ensino superior, há uma discussão sobre uma possível desqualificação da educação. Ampliar o acesso tem sido tratado, especialmente pela mídia e setores conservadores dentro e fora do espaço universitário, como provável redução da qualidade da formação da juventude sempre

apoiada nos pilares do mérito. Entretanto, as pesquisas mostram que tal acesso é possível e nem por isso catastrófico. De acordo com a pesquisa de Queiroz e Santos (2006), o desempenho dos estudantes pobres cotistas, quando comparado ao de não cotistas, apresentaram similaridade, tantos em cursos de alta quanto de baixa concorrência. Já o estudo mais recente¹ dos pesquisadores Fábio Waltenberg e Márcia de Carvalho da Universidade Federal Fluminense mostra que há diferenças de rendimento entre os estudantes cotistas e não cotistas. Mesmo com essa diferença, os dados mostram que houve um processo de inclusão social, mas é fato que mais trabalhos na área precisam ser desenvolvidos, já que a política de cotas ainda é recente no país².

No caso dos estudantes de escola pública, Krawczyk (2009) verifica que, na maioria das vezes, não faz parte de sua experiência familiar a exigência da continuidade dos estudos. Quando a entrada na universidade se torna possível, muitos não só se sentem motivados, como também empreendem um grande esforço para concluir seus estudos superiores. Charlot (2000) afirma que o ser humano, ao nascer, necessariamente está preparado para aprender. Esta plasticidade, que aparece em alto grau, faz parte das características do homem enquanto espécie, mesmo que o fato de aprender seja também compartilhado com outras espécies de animais. Assim, não existem indivíduos que se neguem à aventura do conhecimento, mas, histórias de vida que resultam de condições materiais e subjetivas onde o saber produz pouco sentido. O saber discutido aqui se refere ao saber escolar, acadêmico, profissional e relacional.

Para Charlot (2000), faz sentido para um jovem algo que lhe acontece e que tem associações com outros aspectos de sua vida. No caso do estudante pobre, se há uma

¹ Dados publicados no site <http://www.andifes.org.br/?p=19583> em 29 de abril de 2013.

² De qualquer forma, no caso específico da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que, em 2014, completa uma década da implantação do seu sistema de cotas, estudos em curso buscam novas evidências sobre o desempenho dos jovens ingressos por essa modalidade e sobre os resultados efetivos por eles alcançados após a conclusão dos seus cursos.

produção de sentidos ao longo de sua trajetória universitária, provavelmente ele continuará seus estudos, daí a importância das políticas voltadas para a permanência desses jovens o que inclui, obviamente, também apoio material que lhe permita estudar sem precisar dividir o tempo com atividade remunerada para a subsistência.

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber são construídos a partir das relações estabelecidas por apropriação (Charlot, 2000). Isto, na universidade será fundamental, já que é preciso uma reciprocidade entre o modo pelo qual os estudantes percebem as tarefas, o sentido dado às atividades, a perspectiva mobilizada por elas e a qualidade da aprendizagem que delas resultam. A universidade espera de seus estudantes uma transformação qualitativa da aprendizagem, ao oferecer a possibilidade de aprender de forma diferente, além de permitir o exercício do pensamento crítico e o desenvolvimento de um discurso personalizado (Paivandi, 2012).

A partir dessas considerações, entendo que o cotidiano da universidade é uma forma de enriquecimento do desenvolvimento da juventude, daí a importância de sua discussão. O que está em jogo não é o “diagnóstico” que aponta para o pouco interesse dos jovens relativo ao saber, mas um questionamento sobre o que está sendo ensinado e, igualmente, sobre as formas que são utilizadas para ensinar.

1.1 Motivação da escolha

A proposta deste estudo surgiu da minha experiência no grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE), que é formado por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que se propõem acompanhar os diferentes itinerários acadêmicos dos estudantes no ensino superior através de metodologias qualitativas. Nele, tenho me

dedicado a pesquisar o itinerário de estudantes pobres, tanto em universidades como em escolas de ensino médio da rede pública. Os dados obtidos a partir dessas inserções e práticas tornaram-se fonte de inquietação e originaram as questões aqui contempladas.

Ao longo da pesquisa “Aproximando a Educação Básica da Educação Superior: uma pesquisa-ação-formação em escolas de Ensino Médio do Estado da Bahia”, apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e conduzida pelo OVE, entre 2009 e 2010, e da qual participei como pesquisadora, os resultados mostraram o quanto é importante considerar os processos de subjetivação dos sujeitos em espaços escolares e os diferentes modos de significação atribuídos pelos alunos à instituição universitária. A maioria dos estudantes das quatro escolas onde o estudo foi desenvolvido apresentava longo percurso escolar, defasagem idade/série e grande desconhecimento sobre a universidade pública e suas possibilidades, revelando o quanto a escola e a universidade são espaços sociais distanciados, quase incomunicáveis (Sampaio & Santos, 2012).

Nessa mesma perspectiva, um capítulo publicado com outra pesquisadora do OVE, sobre a evasão na educação superior tratou de uma difícil realidade vivenciada por estudantes universitários, qual seja: a evasão como um fenômeno recorrente, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares (Santos & Silva, 2011).

Em outro trabalho sobre as trajetórias acadêmicas de estudantes da UFBA, discuto juntamente com outros pesquisadores, as novas arquiteturas curriculares em funcionamento no ensino superior, os cursos de Bacharelados Interdisciplinares (BI)³. Nele foram identificadas oposições por parte dos estudantes e professores a esse formato de curso, que está inserido num contexto acadêmico, historicamente rígido,

³ O Bacharelado Interdisciplinar é uma modalidade de curso de graduação, baseada no regime de ciclos, oferecida pela Universidade Federal da Bahia, desde 2009.

hierárquico, e com pouca familiaridade com os conceitos de interdisciplinaridade que, ainda suscita opiniões contraditórias e conflitos (Gonçalves, Sampaio & Silva, 2011). Além disso, a perspectiva de formação em regime de ciclos, substituindo o modelo linear adotado pela maioria das universidades brasileiras, sugere novas configurações e arranjos relativos aos saberes e às experiências universitárias.

Outra inserção marcante em minha trajetória como pesquisadora foi a participação no Programa de Educação Tutorial (PET) coordenado por pesquisadores da Rede de Tecnologias Limpas (TECLIM) da UFBA. O objetivo desse programa, que continua em atividade, é expandir a responsabilidade coletiva sobre o uso racional dos recursos naturais para os campi da rede pública estadual de Ensino Médio da capital e do interior da Bahia (PET, 2010). O PET/TECLIM visa não só uma coleta de dados quantitativa através do monitoramento da água nas escolas como também um aprofundamento qualitativo das práticas dos membros desses espaços. Através da minha experiência no campo dos métodos qualitativos pude auxiliar as investigações em curso no âmbito desse programa. Acompanhando o trabalho realizado e interferindo sempre que possível, pude observar aspectos do desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes nele envolvidos, experiência muito útil na definição de um dos contextos do meu objeto de investigação, o espaço do grupo de pesquisa.

Ao mesmo tempo em que acompanhava os estudantes do PET, participava do Programa de Orientação Acadêmica (POA), um projeto desenvolvido pelo OVE, no âmbito do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC). Essa pesquisa-ação realiza um acompanhamento da vida universitária do estudante com o intuito de estimular a sua autonomia acadêmica e pessoal e dar suporte às decisões que ele deve tomar ao longo de sua trajetória para facilitar sua afiliação à vida universitária. Iniciei a participação nesse programa com o intuito de me aproximar e compreender melhor os

percursos acadêmicos de estudantes dessa nova modalidade de curso de graduação. Vivenciar esse espaço como pesquisadora auxiliou a definição do outro contexto da minha pesquisa, o próprio Programa de Orientação Acadêmica.

Assim, o presente estudo se justifica pela necessidade de aprofundar os mecanismos construídos pelos jovens na sua relação com o saber no espaço da universidade, numa modalidade experimental de curso, os BI. Praticamente inexistem estudos no campo da Psicologia que tomem a universidade como contexto para desenvolvimento da juventude. Segundo Sampaio (2009; 2010) os que existem são, em sua maioria, relacionados à aprendizagem ou a desenhos de práticas clínicas e de orientação profissional.

Com base nessas informações, compreendo que estudar a vida universitária de estudantes oriundos de escola pública e os sentidos por eles atribuídos às suas experiências na universidade auxilia o conhecimento desses novos públicos e contribui para a definição de novas estratégias de acesso, permanência e propostas de políticas para a juventude.

1.2 Objetivos

A aproximação com os estudantes em suas atividades de pesquisa e de orientação despertou meu interesse em conhecer como eles experienciavam aqueles espaços e neles estabeleciam relação com o saber, o que me levou a formular uma questão norteadora para este estudo:

Como jovens oriundos de escola pública, matriculados nos cursos dos Bacharelados Interdisciplinares, estabelecem uma relação com o saber ao longo do seu processo de afiliação à universidade pública?

A partir disso, o objetivo geral foi formulado: compreender como se desenvolve a relação com o saber de jovens universitários em grupos de pesquisa e no Programa de Orientação Acadêmica.

Para poder alcançar o objetivo geral foi preciso definir certos objetivos específicos como: compreender a experiência dos estudantes de pertencer a um grupo de pesquisa, identificando a natureza e a qualidade da relação com o saber, que se estabelece nesse espaço; investigar o processo de orientação acadêmica como espaço que se caracteriza pela apropriação e reflexão do estudante em relação ao saber construído na universidade pública; e interpretar a relação que se estabelece entre a frequência sistemática dos estudantes nesses dois cenários (grupo de pesquisa e orientação acadêmica) e a sua permanência na universidade pública.

1.3 Estrutura

Para expor o delineamento deste estudo optei por apresentar ao leitor (a) a minha trajetória nesse campo de pesquisa, na tentativa de deixar clara a minha afinidade com a temática escolhida e mostrar o processo que permitiu o início do desenvolvimento deste trabalho, que é apresentado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, discuto o conceito de juventude a partir de processos sociohistóricos e as contribuições da área da psicologia sobre esta temática. Delineio os aspectos teóricos e conceituais sobre a experiência de ser universitário e a relação com o saber, que o sujeito estabelece no espaço da universidade, lugar de construção de saberes.

No segundo capítulo, caracterizo os caminhos teórico-metodológicos percorridos para construção deste estudo. A etnometodologia é trazida como âncora teórica desse

estudo, na medida em que oferece suporte para uma análise da subjetividade dos sujeitos ao se interessar por como as pessoas constroem e compreendem a sua vida cotidiana. Apresento igualmente a etnografia, por tomar dela emprestadas as técnicas que utilizo na confecção desse estudo. A etnografia leva em consideração a totalidade do objeto e a diversidade de seus nexos e processos (Miranda & Resende, 2006). Por fim, descrevo a minha experiência no contexto da pesquisa, as estratégias utilizadas e os espaços sociais investigados - o grupo de pesquisa e as sessões de orientação acadêmica.

No terceiro capítulo, analiso os dados produzidos durante o tempo da pesquisa à luz dos referenciais teórico-metodológicos escolhidos e a partir das experiências dos estudantes.

No último capítulo, realizo considerações analíticas e proponho uma discussão dos dados produzidos considerando a complexidade do contexto universitário e a singularidade da trajetória acadêmica de cada estudante.

2. Capítulo I - Juventude e Universidade

2.1 O conceito de juventude

Na tentativa de construir o objeto de estudo, uma discussão sobre juventude e como essa categoria foi construída historicamente, se faz importante. Para Sposito (1997), a definição de juventude é por si só, um problema passível de investigação já que os critérios que a constituem são tanto históricos quanto culturais. Além disso, é importante considerar a dimensão transitória como um dos elementos importantes de sua definição. O jovem, antes de assumir essa sua nova condição experimentou o lugar da criança. Essa passagem será fundamental na legitimação social da condição juvenil na contemporaneidade.

Segundo Pais (1993) há pelo menos duas teorias identificáveis no campo da sociologia, no que se refere à juventude. Uma perspectiva, nomeada de teoria geracional, situa a juventude como um conjunto de pessoas pertencentes a uma fase da vida, englobando-a num todo homogêneo de características. Há também a perspectiva da teoria classista, que pensa a juventude como um conjunto social diversificado, quanto à origem cultural, classe social, situação econômica, oportunidade ocupacional e de exercício de poder, entre outras dimensões. Sendo assim, a juventude se revela como um conjunto aparentemente homogêneo, quando comparada com outras gerações, como também pode se apresentar heterogênea, quando considerada como um conjunto social cujos atributos sociais diferenciam os jovens entre si.

Tanto a perspectiva geracional quanto a classista levam em consideração o elemento da transição, só que com olhares epistemológicos diferenciados. Então, considerando o requisito da transição e analisando os dados descritos pelos estudos de

Ariès (1978), compreendo que a concepção sobre a juventude é fruto de eventos históricos recentes, pois o jovem nem sequer tinha lugar no tempo da Idade Média. Para o autor, não havia separação socializadora entre o adulto e a criança, nem entre a intimidade do espaço familiar e a sociedade. Considerada como um adulto em miniatura, a criança se socializava entre diversas categorias etárias, participando de atividades de adultos, inclusive do trabalho exercido por estes.

Esta ambiguidade etária nas relações sociais só começa a ser modificada com o processo de diferenciação da vida privada e pública que se inicia no século XVII com a centralização da tutela da criança pela família burguesa. A criança, além de passar a ocupar um lugar de destaque, nunca antes reconhecido, no espaço familiar, começou a frequentar a escola, lugar fundamental para o seu processo de socialização (Ariès, 1978).

A experiência escolar da criança vai ser essencial para o surgimento da condição juvenil (Ariès, 1978). Novaes (2006) reafirma essa importância dizendo que a compreensão moderna sobre juventude definiu a escolaridade como uma etapa inerente a passagem para a maturidade durante o século XVIII e, sobretudo, após as grandes guerras mundiais.

Acerca desse processo de passagem, Debert (2004) também compreende que a modernidade teria aumentado a distância entre adultos e crianças com a construção de um olhar sobre a infância, baseado na dependência, e com a invenção de um adulto, que precisava exercer a independência, os direitos e a cidadania. Esse alargamento etário possibilitou o surgimento de um espaço para a juventude. Na mesma direção, Pais (1993) destaca que a noção de juventude só adquiriu consistência social, no momento em que se estabelece o prolongamento da infância.

Alguns desses elementos, trazidos pelos autores acima citados, também são pontuados nos achados de Galland (2000) sobre a vida dos jovens franceses. O pesquisador reconhece quatro momentos importantes na emergência da categoria juventude. Primeiramente, destaca a importância do reconhecimento da infância e da ideia de educação entre o século XVII e XVIII. Outro processo importante ocorreu no século XVIII, período em que a socialização das crianças e jovens passa a ser realizada em escolas. Em seguida, se instala a crescente participação do Estado na elaboração de políticas juvenis. Por fim, esse autor descreve o surgimento de um período escolar massivo, após as grandes guerras mundiais, que fortaleceram a socialização juvenil. Considerando esses eventos, novamente encontro a escola e sua expansão como espaço privilegiado de socialização da criança e do jovem, e a progressiva acentuação das atribuições do Estado na constituição do conceito contemporâneo de juventude.

Os estudos históricos sobre o jovem desenvolvidos por Levi e Schmitt (1996) confirmam a associação entre a história da juventude e a escolarização, acrescentando nela a experiência militar. Para eles, a instituição escolar está fortemente vinculada à ideia de juventude, ainda que essa população estudantil, de origem burguesa, fosse bem pequena. Sobre a relação do jovem com o serviço militar, os autores sublinham que essa experiência trouxe emancipação à condição juvenil, revelando seus traços, e isso não se restringe ao período das grandes guerras. Antes mesmo, no século XVII, as guerras europeias já colocavam em evidência a participação em batalhas como ritual de passagem do jovem para idade adulta.

A ideia de juventude associada ao serviço militar também é apontada por Bracht (2006). Essa visibilidade se dá, de forma mais intensa, no período das grandes Guerras Mundiais, quando muitos jovens perderam suas vidas nos campos de batalha. Algumas organizações juvenis foram marcantes na época, ganhando destaque grupos juvenis

como o soviético Komsonol, as Juventudes Hitleristas da Alemanha, os Barrila fascistas italianos, a Mocidade Portuguesa, os espanhóis falangistas e os jovens brasileiros Plinianos seguidores da Ação Integralista (AIB). Essas participações juvenis se apresentam como marcos históricos que tornaram a categoria juventude mais complexa, o que irá perdurar nos períodos após a segunda guerra mundial com os movimentos envolvendo jovens da década de 1960.

Nesse período, as manifestações juvenis contra autoridade, o conservadorismo burguês e o modo de vida imposto pelo capitalismo ganham expressão mundial, como o Maio de 68, que ecoa em diversos países. Conforme dados da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de cinquenta países participaram, de alguma forma, desse processo, através de protestos, passeatas ou até mesmo da luta armada (Carmo, 2003).

Dentre os lemas de Maio de 68, Carmo (2003) destaca a contestação da inércia conformista e a necessidade de lutar por uma sociedade diferente. Esse movimento, além de ser um evento importante para a juventude mundial com a revolta dos estudantes franceses da Faculdade de Letras de Nanterre, subúrbio de Paris, se constituiu como um marco do movimento operário da época. A força do movimento juvenil se alinhou a diversos protestos e passeatas dos trabalhadores espalhando-se pelo país.

Com o fim das contestações, o movimento de Maio de 68, apesar de aparentemente derrotado, deixou uma herança de questionamento sobre o poder, que reverberou em diversos lugares do mundo (Carmo, 2003). Dessa forma, Maio de 68 representará, de certa forma, no cenário internacional, a associação entre universidade e juventude.

Em meio às agitações políticas internacionais, de um modo geral, outros elementos surgem nesse processo de desenvolvimento de definição categórica. Segundo

Pais (1990), ainda na década de 60, o jovem passa a ser associado a problemas sociais, à formação de gangues, protagonizando uma crise de valores. Já na década de 70, a busca pelo emprego e autonomia financeira no mercado profissional competitivo e difícil são atributos que vão ser agregados à caracterização da condição juvenil. Para Novaes (2006), de um modo geral, as expectativas em relação ao trabalho trazem sentimentos de insegurança e angústia, pois amplos segmentos de jovens são atingidos por este processo de precarização, com ênfase naqueles que são mais pobres, e sabem que sua emancipação depende da inserção econômica.

No caso do Brasil, pesquisadores têm se dedicado à temática, sendo que a década de 90 irá se caracterizar pela grande quantidade de trabalhos na área, prevalecendo pesquisas com descritores, que tratam o jovem na condição de aluno ou estudante, na relação com o trabalho, no que se refere à sexualidade e gênero, e em situação de exclusão (Sposito, 2009; 1997). Para Novaes (2006), fatores históricos, estruturais e conjunturais vão caracterizar as vulnerabilidades e potencialidades dos jovens, que compartilham atributos biológicos, mas vivenciam uma experiência geracional histórica marcada pela desigualdade social do país e escolarização, em expansão, mais ainda problemática.

Por essa razão, nesse cenário de investigação, destaco também a legitimação das políticas juvenis no país. Segundo Abramo (2007), é recente o interesse público pela formulação de políticas governamentais com os jovens. Esse processo de construção da condição juvenil no Brasil resultou em políticas específicas para os jovens, que dão ênfase a ações de ressocialização (educação não formal, oficina de esporte e arte, etc.) ou de capacitação profissional, que objetivam minimizar as dificuldades de integração social de jovens em desvantagem social. De acordo com Novaes (2006), tais políticas públicas focam projetos e ações que asseguram igualdade de direitos e cidadania para

essa população, o que dá sentido a ideia de “jovem como sujeito de direitos”. No entanto, para Abramo (2007), apesar das boas intenções, a maior parte desses programas, que têm como meta enfrentar os problemas sociais que afetam a juventude, tomam os jovens como os próprios problemas, que precisam de intervenção para que possam ser reintegrados à ordem social.

Isto deve aos aspectos simbólicos associados à juventude, muitas vezes, considerada como um problema (Sposito & Carrano, 2003). Para Abramo (2007) considerar a juventude pela ótica do problema social é uma prática recorrente e histórica, pois o jovem só passa a ser objeto de investigação quando se torna uma representação de ameaça para si mesmo ou para a comunidade.

Ele também pode ser considerado como propulsor de mudança social (Sposito & Carrano, 2003). Ou então, é entendido a partir de uma concepção romântica, que o descreve como aquele que sempre está em busca do prazer, da liberdade, das atividades culturais, dos lazeres, é afeito a atitudes irresponsáveis e apresenta uma conduta excêntrica no cotidiano (Dayrell, 2003).

Sposito e Carrano (2003) criticam essa compreensão, pois ela está assentada num discurso moral e licencia sanções ao comportamento juvenil por que compreende que jovens vivem pelas sensações extremas e, de certa forma, carecem de conscientização. Da mesma forma, Dayrell (2003) também critica a ideia de que o jovem é aquele que apenas se rebela ou busca auto-satisfação, sendo isento de sofrimento ou preocupações existenciais, políticas, econômicas e sociais.

Para Quapper (2001), há significados sobre juventude que partem de uma visão adultocêntrica, que não consideram a diversidade experiencial dessa população. Nesse mesmo sentido, Pais (1993) aponta que é o olhar de gerações adultas sobre as gerações jovens que, muitas vezes, negativiza o que de fato seria ser um jovem, indicando que

esse olhar necessita ser desconstruído para que se dê lugar ao entendimento de juventude como uma realidade sociologicamente construída.

A partir disso, posso dizer que essas concepções negativas sobre o jovem mascaram situações reais em que vivem os diferentes segmentos da juventude e também as suas verdadeiras demandas. Adotar a desqualificação como abordagem só distancia ainda mais a sociedade da compreensão sobre os modos singulares de expressão e diversidade da juventude.

Acrescentando mais elementos críticos à discussão de juventude, Sposito (2000) questiona o elemento transitoriedade. Segundo essa autora, a questão da transição dificulta considerar o jovem como sujeito de direito, pois nega o que ele é no tempo presente como se fosse apenas um vir a ser, o que traduz uma ideia de incompletude. Mas, para Camarano et al. (2004), essa representação pode ajudar no entendimento de como os jovens se transformam nos processos de inserção social e econômica, por estarem relacionados com o tempo futuro.

No campo da psicologia, há também contribuições sobre a juventude, embora, a psicologia, inicialmente, use o termo adolescência para designar essa fase do desenvolvimento. Nesse cenário, destaco os trabalhos iniciais de Hall (1925), que compreendia a adolescência como uma fase essencialmente biológica. Outros pesquisadores buscavam compreender a adolescência a partir dos fatores biológicos, sociais, cognitivos, comportamentais e culturais, a exemplo de Erickson (1998), que investigou estes fatores de forma integrada dando ênfase ao ambiente através da Teoria Psicossocial. Os trabalhos de Aberastury et al. (1980) sobre a Síndrome da Adolescência Normal, também foram marcantes pelas considerações sobre os comportamentos patológicos desta fase. Os estudos de abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1996) discutiam tantos os aspectos psicológicos, como os fatores

externos (família, escola e contexto social) do desenvolvimento da adolescência. Mas, de acordo com Steinberg e Morris (2001), no campo da psicologia parte significativa das pesquisas mais conhecidas entendia a adolescência como um problema, tendo esta concepção perdurado até os anos de 1980 e 1990.

Sobre essa perspectiva desenvolvimentista, Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), afirmam que a adolescência surgiu como um objeto exacerbado caracterizado por aspectos psicológicos e biológicos. Os autores advertem que os conceitos de adolescência e desenvolvimento não são ingênuos, pois, muitas vezes, servem a objetivos políticos de homogeneização da condição juvenil.

A psicologia parte de estudos sobre a adolescência para contemplar a discussão sobre juventude, entretanto os trabalhos mais recentes não utilizam mais essa designação, como é o caso da presente pesquisa. Diante do que foi exposto, concluo que qualquer definição sobre juventude é arbitrária, pois esta categoria é constituída pela heterogeneidade. Não é possível discutir juventude, como sinaliza Camarano et al. (2004), sem considerar suas características históricas, suas experiências, contextos familiares e realidades sociais.

2.2 A experiência de ser estudante universitário

Com a constituição da condição juvenil, a entrada na universidade, lugar de transição da juventude, passa a representar um dos espaços onde os jovens estabelecem relação com o saber. A universidade pode ser considerada como lócus de socialização que promove o desenvolvimento social, intelectual e psicológico dos jovens sendo relevante, uma discussão sobre as condições de vida dos estudantes (Coulon & Paivandi, 2003; Paivandi, 1998).

Destaco algumas pesquisas empíricas sobre a experiência de estudantes universitários no cenário internacional. Os estudos de Becker et al. (1961) mostraram a cultura estudantil médica e as perspectivas dos estudantes sobre sua formação, em um cenário de pós-guerra, de expansão do ensino superior norte-americano. Nos trabalhos franceses, são importantes as pesquisas sobre as experiências universitárias dos estudantes nativos e estrangeiros realizada pelo *Observatoire National de la Vie Étudiante*, desde 1989 (Sampaio & Santos, 2011), que sinalizam a importância de se reconhecer a subjetividade do estudante no seu itinerário acadêmico.

No campo da psicologia brasileira, ainda são poucos os estudos qualitativos que investigam as experiências subjetivas dos jovens na universidade pública (Gonçalves, Sampaio & Silva, 2011; Sampaio, 2011; Lopez, 2011; Nery, 2011; Carneiro, 2010; Urpia, 2009; Mortada, 2009; Piotto, 2008; Teixeira et al., 2008). Noto uma grande ausência de produções científicas no campo da psicologia sobre essa temática, mesmo sendo a universidade, um lugar onde ocorrem importantes mudanças no desenvolvimento dos jovens.

Esse distanciamento da psicologia acerca de jovens em ambiente universitário é criticado por Sampaio (2009; 2010) que defende uma oxigenação e reorientação das práticas *psi* na universidade, não sendo mais possível restringir a atuação dos psicólogos aos campos da orientação profissional, aprendizagem normativa ou atendimento clínico. A autora questiona o lugar do psicólogo na educação superior e também sinaliza o complexo campo, que é a universidade, que pode se constituir como espaço promissor de estudos em psicologia.

Partindo desse pressuposto, tomo como referência o entendimento de Paivandi (2012), que diz que a experiência estudantil é construída a partir da interação entre o estudante, com sua biografia singular e práticas sociais, os processos pedagógicos e a

cultura universitária. A integração social e acadêmica, desde o início da graduação dos estudantes, irá favorecer a permanência e a conclusão de sua formação universitária (Teixeira et al., 2008). Nesse sentido, o primeiro ano de universidade será decisivo para o jovem que ingressa no ensino superior, aspecto discutido por Coulon (2008). De acordo com este autor, a entrada na universidade pode se caracterizar por momentos desestabilizadores, que causam dificuldades e sofrimento para os estudantes, sendo importante reconhecê-los para saber lidar com eles.

Para Coulon (2008), o estudante vivencia três tempos que conduzem ao status de universitário após sua entrada na universidade: o primeiro seria o tempo de estranhamento, que é caracterizado pelo contato com o mundo desconhecido e não familiar, a academia; o segundo seria o tempo da aprendizagem que se configura como um processo de adaptação progressiva à universidade; e o terceiro seria o tempo da afiliação que corresponde ao processo que permitirá ao universitário sentir-se membro deste novo contexto.

O estudante, ao romper com o contexto escolar vivencia conflitos e precisa desenvolver sua autonomia. Superar esses conflitos pressupõe o domínio de habilidades e a vivência de rituais de afiliação (Coulon, 2008). O autor entende que a afiliação é a descoberta e a apropriação das rotinas e práticas do contexto universitário, construídas pelo estudante no decorrer de sua formação. Uma vez que o estudante se sinta pertencente à coletividade ele se instaura como membro e, dessa forma, se sente mais à vontade com relação ao seu lugar na universidade.

A afiliação será tanto institucional, que corresponde à capacidade do jovem se familiarizar com as regras e partilhá-las na sua relação com os colegas e os professores fortalecendo o seu reconhecimento como estudante, quanto intelectual, que se caracteriza pela competência desenvolvida pelo universitário durante os trabalhos

acadêmicos (Coulon, 2008), mais precisamente na sua relação com o saber. Então, é via os processos de afiliação que o estudante pode tornar-se um membro competente da comunidade universitária. Ao longo do processo de tornar-se membro, o que está ocorrendo é um processo de socialização do estudante no espaço universitário. Essa socialização deve ter como resultado a partilha de linguagem, o compartilhamento de rotinas e a atribuição de sentido a muitos detalhes desse novo mundo e isso acontece em partilha com outros estudantes.

Sendo assim, na universidade, a experiência de ser universitário é vivenciada com encantos e desencantos no que se refere à convivência com os colegas, professores e funcionários, assumindo, igualmente, a forma de sua relação quanto à apropriação do espaço, num processo contínuo. A vida universitária está fortemente associada ao desenvolvimento da juventude, ao menos de uma parte dela, sendo um importante lócus para a compreensão da relação dos jovens com o saber.

2.3 A relação com o saber na universidade

Sintetizei aspectos históricos da noção de juventude e a experiência de ser um jovem universitário, agora tento encontrar interlocuções com a relação com o saber experienciada pelo jovem no contexto universitário.

As primeiras discussões teóricas sobre o saber remontam ao período grego com as ideias de Sócrates, do movimento sofista e de Platão (Charlot, 2005). Estes filósofos se dedicavam a entender os fenômenos da natureza, buscar a verdade e valorizavam a sabedoria em detrimento da ignorância.

No campo da pesquisa empírica, historicamente, os estudos sobre a relação com o saber envolvem pesquisas sobre a aprendizagem de estudantes em universidades.

Nesse cenário, destaco Marton e Säljö (1976) com seus estudos sobre as formas diferenciadas de desenvolvimento intelectual de apropriação do saber pelos estudantes. Através do modelo fenomenográfico (Marton, 1981), ele analisa a aprendizagem do ponto de vista dos estudantes e os contextos que promovem sua aprendizagem. Para este modelo, o objeto principal não é o indivíduo que aprende e sim o contexto educativo do aprendiz.

A expressão – relação com o saber – vai se desenvolver, no final dos anos 1960 do século passado, com maior ênfase na França, em torno do contexto de Maio de 68. Nessa ambiência, professores universitários, confrontados com o debate sobre a necessidade de integração dos saberes acadêmicos, inauguram essa noção, que irá permitir aos intelectuais da época uma nova abordagem sobre o insucesso escolar, em substituição à clássica e insuficiente Teoria da Desvantagem Social com seu fatalismo sociológico (Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002).

Para Charlot (1996; 2000), a Teoria da Desvantagem Social não se interessa pelas práticas de ensino em sala de aula e não compreende a instituição escolar como um lugar de formação dos jovens reduzindo-a a um espaço de diferenciação social. O autor aponta ainda, que essa teoria faz uma leitura negativa dos processos de escolarização dos meios populares.

Uma síntese das discussões sobre a relação com o saber é realizada por Beillerot (1989 citado por Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002), que defende que atribuir sentido a uma relação com o saber de um dado sujeito é analisá-la a partir da sua situação, posição, prática e história. Três vertentes são apontadas por esse autor sobre essa temática: a perspectiva dos pesquisadores influenciados pela psicanálise lacaniana, da qual ele faz parte, a marxista do *Groupe Français d'Education Nouvelle* (GFEN) e a do pensamento cristão. Dentre os pesquisadores envolvidos com o tema, destaco o

pensamento de Bernard Charlot, professor da Université Paris VIII, foco deste estudo. Essa síntese possibilita identificar os percursos teóricos diferenciados assumidos por esse debate, no século passado.

Após a metade dos anos 1980, a noção de relação com o saber começa a ser utilizada em diversos trabalhos de investigação. Nesses estudos, dois grupos de pesquisa se sobressaem: o *Éducation, Socialisation et Collectivités Locales* (ESCOL) fundado por Bernard Charlot e o *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF), por trabalharem a noção de forma mais sistemática (Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002).

As pesquisas desenvolvidas pelo ESCOL objetivavam compreender a relação com o saber e com o aprender de jovens que estudavam em escolas do subúrbio parisiense. A partir de suas histórias de vida e dos sentidos construídos por eles nos espaços escolares, os pesquisadores passam a questionar a validade da Teoria de Desvantagem Social, dentre eles, Bernard Charlot e Yves Rochex. Nesse cenário, Rochex (1995) se destaca por considerar que a experiência escolar é um produto de tensões dialéticas entre a instituição escolar e a história familiar, e entre atividade e subjetividade.

O grupo CREF estudava a relação com o saber a partir de uma perspectiva clínica e social. A influência da teoria psicanalítica é evidente nos trabalhos desses pesquisadores para explicar o desejo do ser humano pelo saber, com destaque para os trabalhos de Beillerot, como já aponteí acima (Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002).

Segundo Léonardis, Laterrasse e Hermet, (2002), é possível identificar a interseção dos trabalhos desses dois importantes grupos de pesquisa na ideia, defendida por ambos, de que a relação com um saber não é algo singular, mas sim, um conjunto de relações. A relação com o saber é uma relação de sentido e, portanto de valor, que um sujeito ou um grupo experimenta em relação a processos ou produtos de saber (Charlot,

Bautier & Rochex, 1992 citado por Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002). Dessa forma, o estudo tomará como base a contribuição teórica de Bernard Charlot.

Também sinalizo a contribuição do iraniano Saeed Paivandi (2012), radicado na França, sobre relação com o saber de estudantes no contexto da educação superior por apresentar relevância empírica. O autor, com base em suas pesquisas, realiza uma crítica à multiplicação de estudos na área que ainda privilegiam a aprendizagem normativa, como se o indicador quantitativo pudesse dar conta da dimensão subjetiva da relação com o saber construída pelo estudante no espaço socializador da universidade. Esse autor considera ainda que, na universidade, o estudante atribui sentido à sua aprendizagem quando a relaciona com seu projeto de vida nos planos pessoal, intelectual e profissional.

A partir dessas considerações, utilizo a noção de que a aprendizagem é um processo de mudança, estabelecido entre o próprio sujeito e o mundo (Marton, 1993 citado por Cano-Garcia & Justicia-justicia, 1994), ao mesmo tempo cognitivo e social, que carrega em si a dimensão psicológica, podendo ser compreendido de diversas formas: como um aumento quantitativo do saber, como um processo de memorização de saberes que serão utilizados numa atividade, como uma aquisição de teorias e métodos úteis a uma situação prática, mas também algo que implica produções de sentidos, além de uma interpretação nova de alguma coisa (Marton & Säljö, 1977 citado por Paivandi, 2012).

Sobre o conceito de relação com o saber, Charlot (2000) discute que existe um sujeito de saber e existe saber somente na sua relação com o contexto social. Esta relação envolve a dimensão da linguagem, da temporalidade e também do espaço, como enfatiza Paz (2003). O saber se configura sobre a forma de objetos que ganham sentido a partir da relação social. Charlot (2000) ainda considera três instâncias ou tipos de

relação com o saber: a epistêmica, a de identidade e a social. A relação epistêmica é o processo de apropriação de um saber e o seu manejo na interação com um objeto. A relação de identidade se configura na experiência de mudança do sujeito consigo mesmo e com os outros a partir do saber. Por fim, a relação social refere-se ao contexto em que a relação com o saber é estabelecida, considerando as singularidades das histórias dos indivíduos.

Esse autor ainda discute a relação com o saber e suas especificidades. A análise da relação com o saber desenvolve uma leitura positiva da realidade universitária. Para ele, optar por uma leitura positiva é assumir uma postura epistemológica e metodológica diferenciada (Charlot, 2000).

A partir dessas reflexões sobre a relação com o saber, amplio a discussão para o saber construído pelo estudante na universidade. Nessa perspectiva, o que interessa é compreender como são estabelecidas as experiências desses estudantes com o saber escolar, acadêmico, profissional e relacional, se há desenvolvimento ou não de uma relação, e, nesse último caso, entender o que aconteceu para que esse processo não tenha se estabelecido e consolidado. É uma tentativa de entender como o jovem articula sua história pessoal e as demandas postas pela universidade como espaço de conhecimento, tendo como meta concluir seus estudos com sucesso.

Discutir a relação com o saber é também tratar de forma conceitual diferentes elementos acerca da educação. A educação é uma espécie de produção de si por si mesmo, que se constrói pela mediação de outra pessoa. Porém, a educação é impraticável, no sentido de uma formação qualitativa, se não há uma disponibilidade social que possibilite ao jovem construir-se (Charlot, 2000).

Além disso, a experiência de aprendizado deve fazer sentido para que de fato ela ocorra, essas experiências têm sentido quando confrontadas com outras que partilham

um mesmo ambiente social. O sujeito só dá sentido a algo que lhe acontece, se é possível estabelecer relação com outros aspectos de sua vida, ou seja, o sentido é construído a partir de relações dentro de um mundo razoavelmente organizado. Charlot⁴ (2000) ainda sinaliza que uma coisa pode fazer sentido para um jovem sem que ele saiba claramente o porquê, sendo que os sentidos podem mudar e se transformar com o decorrer da história do sujeito.

O autor esclarece que o nascimento do ser humano pressupõe a necessidade de aprender para que ele possa se apropriar de sua realidade social. A pessoa pode aprender, no sentido de adquirir um conteúdo intelectual, ou pode aprender a ter domínio de um objeto, como também de uma atividade. Então, não há saber sem relação com o saber, o que torna necessário e importante compreender as outras dimensões construídas por esse sujeito de saber, que é relacional (Charlot, 2000).

Assim, enfatizando essa perspectiva, o saber sempre estará inscrito em relações de saber. Os saberes construídos na universidade partem de um processo coletivo de sujeitos que está submetido à validação, reconhecimento, capitalização e transmissão social (Charlot, 2000).

Mas afinal, como se constrói uma relação com o saber que de fato produza sentido na vida do jovem universitário? No caso de jovens pobres, parece paradoxal que eles ultrapassem todas as barreiras impostas ao acesso à universidade pública e desistam da conclusão de seu curso (Santos & Silva, 2011). O que pode auxiliar a compreensão dessa evidência?

Tomando o estudo de Charlot (2000), um debate sobre o saber contextualizado e o saber frágil encaminharia essa discussão. O saber contextualizado é aquele que

⁴ Charlot (2000) discute o conceito de sentido a partir do pensamento de Francis Jacques e de Jean Yves Rochex.

favorece a continuação dos estudos, portanto aquele que se incorpora e faz sentido naquele momento da vida do jovem. No entanto, quando o estudante se apropria do saber frágil, aquele saber que não é construído em torno da realidade social e nem de sua biografia de vida, esse saber, descontextualizado, não surtirá quase nenhum efeito na formação do sujeito. Pelo contrário, este saber frágil pode promover a evasão estudantil, que segundo Ribeiro (2003), pode ser compreendida na relação direta com os saberes disponíveis nos espaços universitários, como uma reação às fronteiras disciplinares e às pressões acadêmicas por saberes cada vez mais especializados. Importante marcar que o autor não compartilha da compreensão de que a evasão estudantil seja, necessariamente, um problema que precisa ser sanado, mas sim de um fenômeno social que pode revelar uma crítica à universidade e suas contradições.

Freire (1996), também discute essa fragilização do saber, em seus estudos sobre a prática educativa com foco na autonomia dos educandos e na responsabilidade ética dos docentes. Para ele, a formação não é um treinamento de saberes em que o jovem precisa ser enquadrado, pois o educando não é um objeto do professor. Ensinar não é uma transferência de conteúdos, como ele denuncia com seu conceito, nunca em desuso, de educação bancária. Na educação bancária, o estudante se torna passivo diante do que está sendo ensinado, não é convocado ao pensamento crítico e apenas memoriza, de forma mecânica, informações (Freire, 1987).

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (Freire, 1987, p.102).

Assim, para Freire (1996), é preciso autenticidade na prática de ensinar e aprender. O processo de aprender deve mobilizar o estudante a ter curiosidade,

tornando-o cada vez mais criador. Sobre essa experiência, ele diz que trata-se da construção de uma curiosidade epistemológica, que condena o ensino bancário, por deformar a criatividade do estudante e do professor.

Para Paivandi (2012), há pouca reciprocidade na aprendizagem construída pelo estudante na universidade, também enfatizada por Charlot (2000), em seus estudos sobre a escola. O processo de aprendizagem nem sempre tem o mesmo sentido para o estudante e para o professor, é aí que está o âmago da questão.

Afinal não há relação com o saber pautada na dependência de um sujeito sobre o outro porque essa relação supõe uma vivência de autonomia, e o sujeito deve estar aberto à sua própria transformação (Charlot, 2000). Para ampliar essa discussão, recorro ao pensamento de Bondía (2002) que discute sobre a experiência e o saber da experiência. Segundo o autor, experiência é o que acontece ao ser humano, enquanto o saber da experiência é construído a partir dos sentidos ou não-sentidos daquilo que acontece. A experiência e o saber construído a partir dela é o que possibilita ao sujeito apropriar-se de sua história. O saber da experiência é um processo existencial subjetivo e singular, alinhado à trajetória de vida do sujeito.

Bondía (2002) também considera a importância da associação entre a palavra e o pensamento na discussão sobre experiência. O indivíduo é um ser pensante que atribui sentido ao que lhe acontece e as palavras são instrumentos que potencializam sua expressão e exposição no mundo. Dando continuidade ao debate, o autor esclarece que, embora diversos acontecimentos estejam sempre ocorrendo, pouca coisa mobiliza o sujeito, pois o excesso de informação, de trabalho, de opiniões, de velocidade e pouco tempo, imposto pela vida contemporânea, para se fazer as coisas tornam escassas as experiências. Antes mesmo de viver a experiência o sujeito é obrigado a emitir opiniões. O autor compreende que a experiência requer um tempo do indivíduo para pensar,

analisar, sentir, e estar consigo mesmo. Tal perspectiva é fundamental para este estudo, que entende a relação com o saber a partir de aspectos qualitativos.

Dubet (1994), em seu estudo sobre a experiência do estudante na universidade sinaliza três dimensões que precisam ser levadas em conta no que se refere a esta temática: o projeto, a integração e a vocação. Sobre projeto, o autor entende que é uma representação subjetiva da utilidade dos estudos que está associado com o tempo futuro. Já o conceito de integração se aproxima da ideia que construi sobre socialização dos jovens na universidade. Sobre vocação, ele vai dizer que se trata do sentido educacional e pessoal que o jovem atribui a seus estudos. Essas dimensões, quando articuladas, podem classificar a intensidade da experiência estudantil em mais alta e mais baixa.

Os estudantes que apresentam uma experiência de alta integração, projeto e vocação são considerados como os *vrais étudiants* (os estudantes verdadeiros). Na experiência de alta vocação e projeto com baixa integração observa-se os *véritables étudiants* (os estudantes reais). Por fim, Dubet (1994) diz que os estudantes que vêm a universidade como um investimento para ter um emprego e estabilidade vivenciam alta integração e projeto com baixa vocação. Com isso, suponho que compreender o que motiva o estudante a cursar uma graduação pode ajudar a entender, mais profundamente, o seu percurso universitário, experiências que influenciam a relação que o jovem estabelece com o saber nesse contexto específico.

Considero que existem saberes e fazeres próprios dos jovens que devem ser levados em conta, pois como sinaliza Ribeiro (2003), a universidade é um espaço de liberdade, criação e cultura, que deveria promover espíritos inquietos e disponíveis para a inovação.

3. Capítulo II – Abordagem teórico-metodológica

Essa pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida a partir do suporte teórico da etnometodologia e utilizou a abordagem etnográfica, tanto como estratégia para a inserção do pesquisador no campo quanto como conjunto de técnicas para a coleta de informações. Essas escolhas se justificam pelo meu interesse em investigar o social como processo em construção, e não como instância dada ou realidade congelada (Coulon, 1995).

A abordagem qualitativa tem como objetivo ilustrar e conhecer os complexos processos de construção da subjetividade (González Rey, 1999). Holanda (2006) e Creswell (2003) apontam dois elementos centrais na sua constituição: a inclusão da subjetividade no próprio ato de investigar, tanto do pesquisador quanto do participante, e a circunscrição social, cultural e econômica do fenômeno pesquisado, sendo fundamentalmente interpretativa.

O que proponho aqui é um entendimento compreensivo do objeto empírico, pois a realidade social está intrinsecamente conectada à realidade subjetiva, construída e sustentada pelos significados das ações individuais (Carr & Kemmis, 1988 citado por Miranda & Resende, 2006). Apresento a seguir os principais aspectos da etnometodologia e da etnografia e suas articulações.

3.1 A etnometodologia, a etnografia e suas articulações

A etnometodologia é uma teoria do social pautada na compreensão dos fenômenos da vida e do interacionismo simbólico de George Mead, que apresenta suas ideias no trabalho *Studies in Ethnomethodology*, em 1967. Porém, somente durante a

década 1990, essa teoria ganha visibilidade através dos trabalhos de pesquisadores da sociologia da educação (Coulon, 1995).

Para a etnometodologia, não é possível compreender a realidade social ignorando a subjetividade dos indivíduos que, finalmente, são os responsáveis pela sua construção. A partir do movimento e das razões práticas utilizadas pelos sujeitos em seu cotidiano, o pesquisador pode conhecer a forma como os processos sociais são construídos, a partir do que Garfinkel vai denominar de etnométodos. Estes são os procedimentos que os sujeitos elaboram e utilizam para lidar com as diferentes operações de sua vida cotidiana. Então, a etnometodologia propõe investigar o que as pessoas sabem sobre seus atos e as consequências das escolhas que fazem ao longo da sua vida em sociedade. Entender a linguagem e as atitudes dos atores sociais revela dimensões subjetivas, que não devem ser desvalorizadas por serem experiências do sendo comum, pois esses sujeitos não são “idiotas culturais”, produtores de estabilidade ao agir em conformidade com ações legitimadas e estabelecidas pela cultura (Coulon, 1995).

Para dar conta dessa proposição, que leva em conta a descrição que fazem do mundo os atores sociais, a etnometodologia se utiliza das noções de prática/realização, indexicalidade, descritibilidade (*accountability*), reflexividade e membro. Os estudos etnometodológicos investigam as atividades práticas, as circunstâncias e o raciocínio sociológico construído pelos indivíduos. A ideia do raciocínio sociológico tem origem nos trabalhos sobre a fenomenologia social de Schutz, referindo-se a uma sociologia não profissional que se sustenta em métodos do senso comum (Coulon, 1995).

Já a indexicalidade se refere ao aspecto contextual da ação que dá sentido a vida social. Só é possível conhecer a forma como os atores sociais se comunicam numa comunidade a partir do entendimento dos contextos de sua produção de comunicação. A

compreensão da indexicalidade nas interações sociais dos sujeitos possibilita o conhecimento dos sentidos que eles atribuem às suas experiências, pois existe um saber comum que é compartilhado, comunicado e transmitido entre as pessoas, sendo singular a cada contexto (Coulon, 1995).

O termo descritibilidade considera que a realidade social é passível de ser descrita, compreendida e analisada a partir das experiências dos sujeitos, em seu cotidiano em construção (Coulon, 1995). A descritibilidade apresenta relações diretas com o conceito de reflexividade, que caracteriza a reflexão da ator social sobre aquilo que faz, mesmo sem a consciência desse processo (Guessser, 2003). Sobre a noção de membro, o sujeito para tornar-se membro, precisa ter um sentimento de pertença e dominar a linguagem usual de um dado grupo (Coulon, 1995).

A etnometodologia se refere à matéria substantiva a ser estudada (Bogdan & Biklen, 1994), tornando possível uma investigação compreensiva sobre as experiências dos sujeitos e, como afirma Santos (2001), ela contorna a cegueira que a imersão no cotidiano provoca.

Inspirado nessa abordagem compreensiva, o presente estudo, realiza igualmente, um diálogo com a etnografia e suas técnicas de pesquisa, sensíveis para captar detalhes desse mundo em permanente construção, via a descrição dos seus atores. Para Geertz (1989), o etnógrafo mapeia o campo de estudo, constrói relações, se aproxima de informantes, transcreve textos, levanta genealogias e realiza registros no diário de campo. Mas o que define esse investigador é, antes de qualquer coisa, o tipo de esforço intelectual que sua posição representa socialmente.

A investigação etnográfica constrói a experiência, a partir do visto e do invisível (Laplantine, 2004), sendo um tipo de pesquisa não estruturada (Almeida Filho, 2003), em que o pesquisador conhece o tema, mas não dispõe das unidades de análise de

estudo, pois é a vivência do campo que o aproximará dos sujeitos. As unidades de análise são construídas durante o processo investigativo, sendo que, no campo, deve-se dar voz aos participantes da pesquisa. Descrevo o uso das técnicas etnográficas em sessão a seguir.

3.2 Contexto da pesquisa

A intenção de compreender a vida de jovens universitários dos BI, mais especificamente a relação com o saber construída por eles ao longo de sua trajetória acadêmica, foi fruto do acompanhamento do grupo de pesquisa PET/TECLIM, do grupo de ciências humanas e do grupo de orientação acadêmica do IHAC. Essas experiências de aproximação que me levaram a eleger esses contextos como espaços de investigação.

No caso dos grupos de pesquisa, numa etapa exploratória, entrevistei três estudantes de engenharia, uma de medicina veterinária e um aluno do BI de Humanidades e busquei compreender o que os motivavam a ingressar numa universidade pública, especificamente, num espaço voltado para a pesquisa. Quis entender as razões e experiências que levaram esses jovens a construir esses itinerários acadêmicos específicos e como a família e a história escolar influenciaram essas escolhas⁵. Sobre as entrevistas, cabe sinalizar que a primeira entrevista com o aluno do BI, que nomeei Manuel, diante da singularidade desta modalidade de curso no contexto universitário baiano, foi o evento que me provocou a ideia de realizar um estudo mais aprofundado apenas com estudantes dos BI. Também acompanhei outro grupo de ciências humanas

⁵ Essas indagações iniciais mais as entrevistas realizadas com os três estudantes de engenharia e de medicina veterinária resultaram na produção de um artigo científico que posteriormente será publicado como produto de minha trajetória do mestrado. Tal estudo foi importante, pois foi a partir dele que conheci o primeiro participante da pesquisa, Manuel.

No que se refere ao POA, a produção de dados a partir dos meus diários de campo e dos escritos dos estudantes, no acompanhamento das reuniões semanais me convenceram que o POA seria outro locus possível de investigação sobre a relação com o saber já que era muito recorrente esta temática nas discussões entre os estudantes. Então, é no ambiente das sessões de orientação acadêmica que, conheço mais duas participantes desse estudo: Luiza e Carolina.

3.3 Participantes

Como critério para escolha dos participantes da pesquisa, estes deveriam ser estudantes oriundos de escola públicas, matriculados nos Cursos de BI, terem ingressado através do sistema de reserva de vagas da UFBA e participar de algum grupo de pesquisa ou Programa de Orientação Acadêmica do IHAC. Respeitando os critérios, quatro estudantes foram entrevistados, aqui nomeados de Manuel, Luiza, Carolina e Paulo. O contato com Paulo ocorreu através de um grupo de pesquisa de Ciências Humanas.

3.4 Estratégias de produção dos dados

A entrada no campo requer procedimentos metodológicos que permitam a compreensão do objeto. No presente estudo, utilizei três técnicas: o registro em diário de campo, observações participantes e entrevistas. Sobre essas técnicas cabe uma breve descrição.

Para Bogdan e Biklen (1994), os dados aproximam o pesquisador do mundo empírico, o diário de campo, por ser uma técnica que se constrói por acumulação (Hess

& Weigand, 2006), possibilita esse processo. É um registro em que o pesquisador escuta, observa, vivencia e, sobretudo, pensa sobre o que visualiza. Para Hess e Weigand (2006), o diário guarda a memória de uma trajetória de pesquisa que se constitui no cotidiano, sendo uma escrita que ocorre posteriormente ao impacto dos acontecimentos.

No campo, além de registrar, o investigador estabelece uma relação face a face (Viégas, 2007) com os participantes e a cultura local, processo caracterizado como uma observação participante, na qual o pesquisador, na interação com o seu objeto, ao longo de um tempo dado, observa o que vivenciam as pessoas no seu cotidiano, a construção das relações que estabelecem e suas percepções (Becker, 1994).

Além do registro em diário de campo e da observação participante, também realizei entrevistas que tiveram por objetivo recolher dados descritivos na linguagem dos próprios participantes, o que possibilitou construir uma ideia sobre a forma como eles interpretam o seu cotidiano (Bogdan & Biklen, 1994).

No que se refere ao tipo de entrevista, adotei a entrevista semi-estruturada que utilizou um roteiro específico para nortear sua condução (vide Apêndice B). A elaboração das perguntas do roteiro de entrevista teve como objetivo contemplar aspectos selecionados sobre a temática estudada. Cuidei para que a entrevista não se desenvolvesse como uma conversa mecânica entre pesquisador e participante utilizando o roteiro apenas para apoiar o direcionamento da entrevista, sem que houvesse perda da interação com o estudante.

Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide em Apêndice A) foi elaborado, para apresentar os objetivos do estudo e o compromisso de sigilo relativo às identidades dos sujeitos e ao uso das informações. A participação foi vinculada à concordância com o termo e à sua assinatura.

3.5 Organização e análise dos dados

Tendo em vista a caracterização das técnicas utilizadas, construí três eixos analíticos para compreender a relação com o saber dos estudantes escolhidos: a experiência da escola pública, a experiência da universidade e a experiência do grupo de pesquisa e da orientação acadêmica. Esta separação analítica se coloca aqui apenas como um caminho metodológico, pois compreendo o caráter de totalidade das experiências vivenciadas pelos sujeitos.

Apesar da experiência da escola pública ser anterior à entrada na universidade, ela é um elemento importante de análise, pois conhecer a história escolar do jovem pode ajudar a entender as relações futuras estabelecidas por ele com o saber acadêmico e profissional, o que permite uma análise mais sistêmica do percurso escolar do estudante, integrando elementos sobre sua relação com a escola, a família e professores.

No que toca à experiência no âmbito da universidade busquei verificar os processos vivenciados pelos jovens relativos à sua afiliação intelectual e institucional, a relação com o saber e a convivência com os professores. Quanto ao grupo de pesquisa e à orientação acadêmica, a intenção foi a de identificar o lugar ocupado por esses espaços na construção da afiliação e da sua relação com o saber acadêmico, profissional e relacional.

4. Capítulo III – Compreendendo os dados

4.1 Os estudantes e as suas histórias

Manuel foi o primeiro estudante entrevistado, graduando do BI de Humanidades, ele pretendia seguir o curso de Engenharia Ambiental, após a conclusão do bacharelado. Ele fazia parte do grupo de pesquisa TECLIM, e, igualmente, do POA. Ele foi entrevistado no pátio do IHAC no mês de novembro de 2011. O tempo de duração da entrevista foi de 32 minutos. Ele demonstrou interesse e aceitou participar da pesquisa tanto no que se refere ao contexto do grupo de pesquisa quanto no espaço do POA.

Sua mãe era pedagoga e seu padrasto, um agrônomo de origem alemã, circunstância que permitiu que ele conhecesse a Alemanha, quando adolescente. Em sua narrativa ficou marcante a influência da formação do padrasto na sua escolha pelo estudo de temas ambientais.

O percurso de escolarização de Manuel foi marcado por dificuldades financeiras. Concluiu o ensino médio em escola pública, mesmo tendo estudado em escolas particulares durante sua infância. Por ter sido pai muito cedo e ter precisado trabalhar, não pôde continuar seus estudos, quando concluiu o ensino médio. Tentou o vestibular, em 2008 para geografia e, em 2009 para gastronomia, mas não obteve êxito. A dificuldade em ingressar na universidade pública por sua condição de estudar e trabalhar, o fez procurar uma instituição de ensino superior privada, matriculando-se num curso tecnológico em gestão ambiental. Apesar de gostar deste curso, o desejo pela universidade pública persistia, por isso fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e conseguiu ingressar na UFBA, em 2010.

A segunda entrevista foi realizada com a estudante do BI de Humanidades, Carolina, que fazia parte do POA. Ela foi entrevistada no IHAC no mês de março de 2012 e o tempo de duração da entrevista foi de quarenta e sete minutos.

Carolina é paulista, filha de nordestinos, que migraram em busca de melhores condições de vida no sudeste. Aos oito anos de idade veio morar em Salvador com a mãe, que a matriculou em uma escola filantrópica mantida por religiosas, para crianças pequenas, num bairro popular, quando mais nova, e em colégios públicos, durante o ensino fundamental e médio. Sua mãe, que sempre a apoiou para que continuasse seus estudos, era merendeira de uma escola e o pai, segurança de um banco, ambos apenas concluíram o ensino médio.

Carolina prestou o vestibular da UFBA logo após finalizar o ensino médio, mas também prestou exame para o curso de psicologia em uma instituição privada e em uma universidade estadual, mas, nessa última, não obteve êxito. Optou pela universidade pública federal, por não ter condições financeiras de pagar as mensalidades do curso privado, sempre mantendo o interesse em ingressar num Curso de Progressão Linear em psicologia, comunicação ou cinema, após a conclusão do BI.

A terceira entrevistada, Luiza, era graduanda do curso do BI em Artes e também participava do POA. A entrevista ocorreu no IHAC no mês de abril de 2012, que teve duração de uma hora. Ela aceitou o convite para a entrevista através de contato eletrônico. Tinha interesse por arquitetura e artes. Seu pai não conseguiu concluir o ensino fundamental e a mãe cursou o ensino médio profissionalizante no campo da patologia, mas nunca trabalhou devido ao cuidado com os filhos. Ambos trabalhavam informalmente, fabricando produtos de limpeza.

Luiza sempre estudou em escolas públicas. Ingressou na universidade após a segunda tentativa e na terceira lista de chamada do vestibular. Antes disso, passou um tempo trabalhando como vendedora de roupas enquanto estudava num cursinho pré-vestibular popular.

Paulo foi o último entrevistado e fazia parte de um grupo de pesquisa do IHAC e do POA, cursava o BI de Ciências e Tecnologia (C & T). A entrevista foi realizada no mês de maio de 2012 e ocorreu no pátio do IHAC.

Paulo havia solicitado mudança para o BI de Humanidades, através de seleção interna da universidade⁶. Ao longo da experiência como estudante do BI de C&T mudou de interesse, direcionando-se para o campo da sociologia e da psicologia.

O pai conseguiu ingressar no funcionalismo público e a mãe trabalhava, informalmente, em Portugal. Paulo mora com o avô, figura marcante em sua história de vida. Desde o ensino fundamental, estudou em escolas públicas e decidiu não prestar vestibular após o ensino médio, por não se sentir preparado. Assim, trabalhou, por um tempo, com o tio numa loja de informática.

4.2 A experiência da escola pública

À exceção de Manuel, os outros três jovens fazem parte da primeira geração de suas famílias, a ingressarem em uma instituição pública como universitários. No entanto, os pais, apesar de desconhecerem a experiência de universidade pública, incentivaram seus filhos acreditando que essa estratégia lhes ofereceria uma vida melhor. Essas famílias apresentam uma conduta de valorização da escola, como assinala

⁶ Processo seletivo para vagas residuais, destinado a estudantes de graduação e portadores de diplomas da própria universidade e de outras instituições de ensino superior. <http://www.vagasresiduais.ufba.br>.

Almeida (2007), o que reafirma a influência da socialização familiar na trajetória escolar futura (Patto, 1990; Gomes, 1987).

Quando os estudantes narram suas trajetórias até chegarem à universidade pública tornam evidentes as dificuldades que enfrentaram nessa transição em função de sua origem escolar passar pela escola pública, especialmente quando relatam as deficiências nos saberes aprendidos na escola e a falta de comprometimento dos professores, em geral. Seus depoimentos falam de um saber escolar frágil que, como aponta Charlot (2000), não surte quase nenhum efeito na formação do educando.

Eles falam das vivências na escola pública e das dificuldades desde o processo de matrícula:

[...] Meu ensino médio foi bem atribulado. [...] Eu fui para um colégio que eu não estava nem pretendendo ir, mas na hora da matrícula era o que tinha. Era o mais próximo de casa [...] (Luiza).

Luiza vivenciou uma trajetória escolar de muitas dificuldades e transferências devido aos problemas recorrentes de falta de aulas, professores e qualidade no ensino. Ela trocou de escola três vezes no ensino médio e era evidente seu sentimento de preocupação:

[...] ó meu pai, não quero ficar nesta escola não, porque o segundo ano vai ser uma loucura de novo. Você me põe em outra escola. Aquele primeiro ano foi um terror [...]. Não vai dar não. Daqui a pouco eu vou encerrar o ensino médio e não vou aprender nada. Um colégio em que os professores faltam quase metade do ano letivo a gente não tem bom rendimento.

O argumento de Luiza reafirma uma realidade contemporânea de precariedade das escolas públicas de Salvador e do estado da Bahia. Em 2012, houve uma greve dos professores em virtude da melhoria de condições de trabalho e remuneração, que ocasionou em uma paralisação de 115 dias⁷ das atividades escolares, resultando em mais da metade do ano letivo sem aulas, indicando a fragilidade do Estado sobre a educação baiana e a formação desses jovens.

Esses dados provocam uma discussão sobre a qualidade da educação escolar no Brasil que, historicamente, tornou-se um bem privado, à exceção de algumas escolas como os institutos federais de educação e colégios militares, espaços escolares considerados como de boa qualidade de ensino. À margem dos interesses governamentais, a escolarização do jovem que frequenta escolas públicas reflete a desigual distribuição de renda do país. Sobre essa questão, o estudo produzido por Leão, Dayrell e Reis (2011) realiza uma crítica discussão, pois para eles, a escola pública ainda apresenta condições de funcionamento muito precárias, aquém do necessário para uma formação qualitativa do estudante, o que revela poucos investimentos no ensino médio público. Tal situação se torna pior quando o ensino é noturno e no contexto rural. Para os autores, esse contexto representa a experiência de estudar em uma “escola pobre para pobres”.

No que se refere à experiência de aprendizagem, a relação com o saber e com os professores era frágil, mesmo para aqueles que se orgulhavam da escola pública, como Carolina. Esses jovens mostram que no espaço escolar há pouca responsabilidade ética do docente relativa ao ensino, que segundo Freire (1996), deveria fazer parte da sua formação. Além disso, o Estado tem pouca intervenção eficiente sobre essa realidade.

⁷ A greve de 115 dias dos professores de escola pública, no ano de 2012, foi noticiada em diversos jornais de Salvador. Disponível no site <http://www.correio24horas.com.br>.

Para Leão, Dayrell e Reis (2011), a escola que não tem condições mínimas de funcionamento e estrutura também limita os tipos de relações humanas. Essa relação entre professor e aluno formada por vínculos frágeis contribui para um clima escolar difícil em que o jovem tem dificuldade em se subjetivar como estudante.

[...] Professores não tinham tanto compromisso também [...] (Carolina).

[...] Incentivo do professor ao vestibular? De um modo geral, tem mais não incentivo do que sim (Paulo).

Teve professores que tiveram problema de adaptação com a turma. Teve um professor que foi aprovado num concurso e desistiu de ensinar. Meu primeiro ano mesmo foi uma tragédia [...]. Os meninos diziam que a gente era da turma esquecida (Luiza).

[...] A gente ia para sala de aula e professor nenhum ia. Cadê os professores para dar aula? [...] Nada dos professores aparecerem. Teve uma professora de história que disse que a escola era tão grande que não tinha achado a sala no começo do ano para dar aula. O professor dizer que não achou a turma? Eu achei um absurdo! Eles não iam muito [...] para aulas. Eu tinha muitas aulas vagas no segundo ano e até eu mesma ficava desleixada [...]. Acordava cinco horas da manhã para ir para o colégio [...] uma hora de engarrafamento [...] toda vez acordando cedo para chegar e não ter aula. Você acaba ficando sem vontade [...] a gente tinha tanta aula vaga que o professor de educação física chamava para o ginásio [...] (Luiza).

Os depoimentos também narram como muitos docentes percebem seus educandos de escola pública, como sujeitos que não conseguirão pertencer a uma universidade pública. Essas experiências não estimulavam a continuação dos estudos. Com isso, Luiza diante das dificuldades pensou em repetir o ano para ver se conseguia, no ano seguinte, ter todas as aulas e realmente aprender o mínimo necessário.

[...] Aí eu disse, ó minha mãe, eu não vou passar esse ano e eu vou repetir. Está muito difícil para mim. No terceiro ano, eu tenho que fazer vestibular. Como é que eu vou? Sem conhecimento nenhum? Vou o quê? Passar de relâmpago? Não! [...]. Aconteceu que acabei perdendo [...]. Fui para outro colégio, próximo de casa. Foi aí que estudei bem. Tinha aula, tinha horário [...] (Luiza).

Entretanto, alguns estudantes dizem ser possível aprender mesmo sob essas difíceis condições. Eles contrariam a lógica e mostram que com muitos esforços conseguem a vaga na universidade (Almeida, 2007). O apoio das ações afirmativas é fundamental nesse processo.

Eu passei por uma escola que eu considerei boa em relação às outras [...]. Escola de bairro, os professores acabam conhecendo os alunos. O acompanhamento é bastante interessante, com mais qualidade, do que as escolas do centro da cidade (Paulo).

[...] Foi uma época bacana também aprendi bastante. Eu gosto de [...] contestar essa ideia que todo mundo tem de escola pública [...] muito ruim. Você só

aprende exemplos ruins. Eu estudei num colégio e tive professores ótimos que faziam recital de poesia, que me deram bastante força na época. Eu não sei se é pelo Canela⁸ ser tão próximo da UFBA, que os professores desde o primeiro ano falavam muito da UFBA [...] (Carolina).

Carolina e Paulo tentaram desconstruir a imagem negativa associada à escola pública. Eles parecem ter desenvolvido uma relação de afeto com a escola e seus professores adotando uma perspectiva positiva e otimista sobre as relações no interior do espaço escolar. Essas narrativas mostram que a escolarização não é mera experiência de aprendizagem de conteúdos, mas um processo de socialização de saberes e afetos. Mesmo assim, ainda quando as vivências escolares são mais positivas, em geral o que é ensinado é percebido como deficiente, muitas vezes descontextualizado, o que faz com que todos os jovens desse estudo tenham recorrido à alternativa de cursos preparatórios para o ingresso na educação superior.

Como não se sentiam preparados, após a conclusão do ensino médio e para suprir os conhecimentos que julgavam não terem sido ensinados na escola, procuraram cursos populares de preparação, que não foi o antídoto que previam contra as inúmeras dificuldades inerentes ao processo para ingressar na universidade pública.

[...] Não houve preparação para o vestibular. Eu não me sentia preparado para fazer o vestibular. Eu queria me preparar para depois tentar fazer [...] (Paulo).

Eu não tive uma preparação muito consistente em relação à maioria do pessoal que estuda mesmo. Eu fiz cursinho pré-vestibular popular [...] eu e minhas

⁸ Canela, bairro de Salvador, Bahia, que tem várias unidades da UFBA.

amigas fizemos no mesmo ano do terceiro ano. Fazia pela noite. Eu precisava estar mais preparada, a concorrência de psicologia era grande. Conheci professores muitos bons. Dentro do curso conheci o BI (Carolina).

Devido às dificuldades, os estudantes procuraram o mundo do trabalho, tentando a conciliação com os estudos, já que a entrada na universidade não foi imediata, à exceção de Carolina. O trabalho é uma dimensão central na vida desses jovens (Corrochano, 2013) alinhado ao processo de escolarização. De acordo com Hirano et al. (1987), por conta dessas condições, esses jovens podem ser considerados como trabalhadores-estudantes, como aponta em seu estudo sobre os estudantes da USP.

Essa dupla jornada fez com que esses jovens, ao ingressarem na universidade, buscassem formas de remuneração, como bolsas de pesquisa científicas ou institucionais da UFBA, o que no caso, ocorreu com Paulo, Carolina e Manuel.

[...] depois, passei um ano trabalhando com meu tio na loja de informática [...] (Paulo).

[...] trabalhava o dia todo como vendedora de roupas. Saia do trabalho, pegava meu ônibus e estudava num cursinho pré-vestibular [...] mensalidade simbólica de 60 reais. [...]. Minha irmã também passou, em letras (Luiza).

No caso de Manuel, essa dificuldade em conciliar trabalho e estudo fica mais evidente. A paternidade precoce implicou num duplo esforço: dividir-se entre trabalho e partilhar o cuidado da filha pequena. Mesmo com todo esforço empreendido, ele vive

um período de interrupção dos estudos, o que vai resultar na sua entrada tardia na universidade.

[...] Fui estudando, minha filha nasceu e eu tive que me dedicar ao trabalho [...]. Foi o que fez eu não ingressar muito rápido na universidade [...]. A cobrança era muito grande no começo e paralelo a isso, eu fui estudando [...]. Em 2010, eu fiz o ENEM e passei no BI [...] (Manuel).

Assim, a história escolar dos estudantes pode revelar os modos de apropriação dos saberes e a forma como cada um iniciou o seu processo de escolarização até ingressar a universidade. Por vivenciarem o sistema educacional público, eles partilham a mesma realidade social de outros jovens do país, resguardando as diferenças geográficas e culturais. De acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011), a escola pública não vem promovendo uma formação humana mais ampla ao jovem, pouco contribuindo para sua constituição enquanto sujeito. Tal situação enfraquece uma relação com o saber de sentido para o estudante, e conseqüentemente sua entrada no ensino superior.

Também foi marcante a relação que eles têm com o mundo do trabalho antes mesmo do ensino superior. Essa experiência do mundo do trabalho mostra que esses jovens precisam de suporte institucional para continuar os estudos, e como sugere Corrochano (2013), eles precisam de uma universidade que tenha como foco a compreensão de suas perspectivas pessoais e profissionais, para que de fato persista a democratização desse espaço.

4.3 A experiência da universidade

Nesta seção, organizei dados relativos à experiência dos estudantes em sua nova posição, na tentativa de identificar como eles gerenciam a transição para o *status* de universitários. A escolha pela universidade pública foi definida como construída por eles mesmos, com a participação de familiares e amigos. Segundo seus relatos, ingressar na universidade é ter a oportunidade de vivenciar uma formação e mudar de vida, pois ela abre a possibilidade de um emprego, resultando numa melhora das condições financeiras de suas famílias.

[...] Motivações familiares. Meu avô não tem ensino fundamental completo. Ele é um radialista e se formou em eletrônica à distância no curso dos Correios. Eu considero [...] ele meio gênio. Ele ajudou a fundar o IRDEB⁹. [...] Olhando a história da minha família fica evidente que a educação foi o fator de mudança dela. Isso é motivacional [...] (Paulo).

Tenho um primo formado em geofísica. Ele sempre me incentivou a fazer vestibular. Meu pai e minha mãe sempre falavam para tentar o vestibular. Eles sempre deram apoio [...] talvez porque é o estudo que tem que continuar [...] já estava organizado na minha cabeça, a universidade eu sempre vi como um complemento [...] e futuramente só vai conseguir emprego com um grau universitário (Luiza).

Eu via tantos estudantes de branco, o pessoal de odonto. Eu via aquilo e via que era um caminho [...] para seguir. Não por ninguém. Muitas famílias tem esse lance, de ser uma obrigatoriedade [...] passar para a universidade. Eu vejo que é

⁹ Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia.

uma coisa que eu precisava. É uma necessidade que só fez sentido quando eu estava aqui dentro. Vi o quanto era importante [...]. Minha mãe me incentivava. Meu pai, menos, porque tenho pouco contato com ele. Ele sabe que eu faço BI, mas ele não entende muito (Carolina).

Meu padrasto foi meu grande incentivador para os estudos [...]. Desde garoto meu sonho era entrar na UFBA. Sempre cheguei e bati na trave [...]. Queria muito estar estudando. Com o ENEM era mais fácil [...] (Manuel).

A escolha pela UFBA também esteve associada à sua gratuidade. Os jovens não tinham condições financeiras de arcar com as despesas de um curso universitário em uma instituição privada. Isso sublinha a relevância do papel social da universidade pública na formação acadêmica dos jovens e no desenvolvimento do país, principalmente para a grande maioria que frequenta a escola pública. Para Almeida (2006), atualmente já é possível identificar a presença de estudantes de origem popular nesse espaço. Definitivamente, as ações afirmativas trouxeram outros públicos fazendo com que a universidade pública tenha deixado de ser uma prerrogativa das elites brasileiras mesmo que ainda seja visível a desigualdade de recursos materiais e simbólicos entre jovens de diferentes condições econômicas, ao menos nos primeiros anos.

Quanto ao processo seletivo, todos optaram pelas cotas e significam essa escolha como sendo um direito do estudante de escola pública. Eles falam sobre suas vivências, na condição de ingressos por reserva de vagas, as diferentes compreensões sobre essa

política e a repercussão dessa condição no cotidiano da universidade. Todos concordam que as cotas são necessárias para os estudantes de escola pública¹⁰.

Eu acho interessante, mas acho que também não podemos ficar com esperança nas cotas, né? O problema das cotas é a deficiência do ensino público. Se não fosse, não haveria tanta necessidade. A concorrência é realmente desleal com o ensino privado. Utilizar as cotas como uma ferramenta temporária, mas não esquecer que existe a precariedade do ensino público. As cotas só existem por causa disso. Isso precisa ser corrigido, não as cotas. [...] Na relação pessoal não há diferença. Agora todo mundo é público (Paulo).

É importante sinalizar que as cotas não se restringem a esse propósito como afirma Paulo. Para Piovesan (2005), as cotas foram criadas a partir de uma lógica pautada nos direitos humanos, mais especificamente no direito à igualdade e à diferença. Com o intuito de erradicar todas as formas de discriminação, elas surgem como políticas compensatórias que promovem a igualdade, sendo estratégias promocionais são fundamentais no processo de inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. As ações afirmativas, como políticas compensatórias, aliviam e reparam as condições de um contexto histórico de discriminação, sendo uma medida de finalidade pública essencial para a perspectiva democrática de maior diversidade e pluralidade social. São instrumentos concretos que põem em prática o direito à igualdade com a ideia de que a igualdade deve ser, antes de

¹⁰ Essa compreensão de que as cotas é uma política de acesso que minimiza a desigualdade ganhou no cenário nacional uma legitimação ainda maior no ano de 2012, com a lei nº 12.711/2012 sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, que destina 50% das vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas. No preenchimento dessas vagas, 50% serão reservadas aos alunos que têm famílias com renda igual ou menor que um salário-mínimo e meio per capita. Esse processo de abertura favorece um caminho para a democratização na educação, uma vez que grande parte da população não tem acesso ao ensino superior. As informações sobre a lei estão disponíveis no site http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

tudo, o respeito à diferença e à diversidade. Tal compreensão pode ser mais evidenciada no discurso de Carolina sobre as cotas.

(...) Eu vejo as cotas como uma reparação por todas as injustiças (...) com as pessoas que têm poucas chances, ou menos que isso, de estar na universidade. É uma forma de diminuir, apaziguar uma desigualdade que existe e é muito forte. Mas ela não é suficiente. Existem pessoas que não têm nem oportunidade de concorrer (...) não teria espaço para todas as pessoas. Cotista concorre com cotista. Um cotista vai passar e outro não vai (...) isso deixa ele com alguma autoestima baixa (...) uma vez, eu ouvi um comentário sobre um colega, que passou na terceira lista do BI. Ele vinha de colégio particular. Ele fez o comentário de que eu havia roubado a vaga dele, por isso eu tinha passado na primeira lista e ele na terceira (Carolina).

Essa disputa de vagas trazida por Carolina retrata a cultura hegemônica elitizada que por muito tempo prevaleceu no contexto universitário. Promover a convivência de diversas origens sociais é fundamental para desconstruir essa desigualdade. Esses estudantes oriundos de escolas empobrecidas, como sinalizam Leão, Dayrell e Reis (2011), também precisam ocupar esse espaço.

[...] Eu acho importante, pois o ensino médio que temos no ensino público não é o mesmo do particular. O grau de ensino não é o mesmo. [...] A gente que vem do colégio público fica em falta, por isso que eu acho importante a cota. [...] Acabamos preenchendo nos cursinhos e pra gente muita coisa que a gente vê no cursinho é novidade (Luiza).

Sou cotista [...]. As pessoas que são cotistas têm preconceito desta realidade [...] (Manuel).

Os estudantes relatam como entraram em contato com a proposta do BI através de palestras na escola ou nos cursinhos. Para Paulo, ter um amigo cursando o BI foi importante no seu processo de escolha.

[...] No colégio houve uma palestra sobre o BI. E meu amigo tentou o BI um ano antes (Paulo).

O pessoal da UFBA foi na sala do terceiro ano e falou dessa nova modalidade de curso e me interessou. Talvez o BI seja uma oportunidade mais fácil de entrar na universidade (Luiza).

Sobre o discurso de Luiza cabe esclarecer que o BI não existe para facilitar a entrada dos estudantes. O BI tem como proposta ampliar a oferta de cursos de graduação e transformar estruturalmente o ensino superior a partir de uma reforma curricular mais interdisciplinar.

Lendo sobre a proposta do BI. Essa proposta de você cursar as disciplinas de vários cursos, me interessei [...] (Manuel).

Uma professora de espanhol do cursinho falou do BI bem rápido e eu fiquei com uma ideia errada do BI. Eu imaginava que ele era um passaporte pela porta dos

fundos. Vou entrar pelo Enem. É mais fácil do que a prova habitual e vou para psicologia depois. Fui no site da UFBA pesquisei [...] entrou como uma opção. Até o dia da inscrição eu não tinha certeza. Eu achei que seria uma escolha mais aberta para mim. Eu tinha [...] aptidões dentro de mim para psicologia, mas não era uma certeza absoluta. Eu pensei que o BI poderia [...] além de me ajudar a entrar na federal [...] eu poderia conhecer outras coisas. Tenho interesse também por jornalismo. Eu gosto de escrever. Gosto de letras, história geografia, cinema. Humanidades é a minha área! Eu tenho certeza. Eu poderia me encontrar dentro dessa área. Achei que foi a escolha certa (Carolina).

O relato de Carolina confirma uma das justificativas da UFBA para propor cursos de formação geral e interdisciplinar: minimizar a dificuldade dos jovens na escolha precoce de uma carreira profissional. Os jovens que pretendem ingressar na educação superior, sem uma compreensão mais ampla do que seja o contexto universitário e as áreas para a futura atuação profissional, escolhem uma formação que pode resultar em desistência ou mudança de curso. Estabelecer uma relação com o saber de forma interdisciplinar ajudaria a diminuir as desistências acadêmicas, um dos fatores que promovem a evasão estudantil, como já apontado por Santos e Silva (2011).

Através dos relatos que obtive sobre os rituais de passagem do ensino médio para universidade, posso afirmar que o primeiro ano foi uma experiência de socialização difícil, como Coulon (2008) sinaliza em seus estudos. Houve estranhamento em relação às regras institucionais, intelectuais, e mesmo em relação a estudantes já membros.

No primeiro momento foi preocupante. Você pensa que as coisas são bem rígidas. Na matrícula mesmo, você tem a pressão. Se você não trazer

determinados documentos você perde a sua vaga [...] logo depois você desmistifica, fica flexível. Você percebe tantas pessoas diferentes. Eu achava que a UFBA era composta de cientistas que viviam só para estudar. [...] As dificuldades são mais físicas [...] você conciliar estudos, deslocamento, exigência de cada professor [...] (Paulo).

O primeiro semestre é um susto. Textos para ler [...] eu passei de terceira chamada e aí o pessoal já estava com o texto lido. [...] Não sabia como administrar o tempo e como administrar a leitura para poder administrar os trabalhos. Foi uma loucura! O primeiro semestre foi bem chocante [...]. Palavras e textos universitários que normalmente não temos costume de estar lendo. Palavras que você tem que sair correndo para o dicionário para você poder terminar a leitura. [...] Foi importante porque através disso eu poderia saber como seria meus outros semestres, como eu ia me organizar e direcionar para não repetir os mesmos erros do primeiro (Luiza).

[...] Então, quando eu entrei fiquei um pouco perdido. Peguei algumas disciplinas que eu achei que seriam interessantes [...]. A maior dificuldade era associar as duas faculdades (Manuel).

Eu achava que era tudo num lugar só. Eu achava que tudo era extremamente difícil [...]. Ter que se acostumar com esse termo, universitário. Foi muito rápida a minha passagem. Eu saí do terceiro ano e em março eu tinha aula. Eu vim direto da vida de um estudante para universidade. Demorei para me acostumar

com o PAF¹¹, a parte geográfica. Eu não conseguia me achar direito. É muito grande! Demorava um século para conseguir chegar na sala. Hoje em dia eu já conheço os lugares (Carolina).

No caso de Paulo, há a experiência de dois tipos de estranhamento. O primeiro, estranhamento institucional e intelectual, quando ele ingressou na instituição, e um novo estranhamento intelectual, com a mudança de área, do curso de Ciências e Tecnologia para Humanidades. Na narrativa dele também observo uma idealização sobre o que seria a universidade, o que com a sua experiência de estudante vai se aproximando mais da realidade da instituição. Para Almeida (2007), a rotina como estudante e o contato com os problemas concretos do dia-dia auxiliam a desmistificação desse caráter mágico atribuído à universidade.

Eu ainda não conheço muito bem. Afiliado¹² eu já me sinto já. Mas com a mudança, eu ainda estou me sentindo calouro. Essa mudança de exatas para humanas. Eu me sinto ainda como um calouro (Paulo).

Ele narra o processo de mudança de curso e o quanto não se sentia feliz com a primeira escolha e faz uma crítica ao BI, pois para ele deveria ser mais abrangente a relação com o saber e não tão direcionada às engenharias. Faltaria coerência entre as disciplinas do primeiro ano e as expectativas profissionais que tinha ou achava ter.

¹¹ O Pavilhão de Aula da Federação (PAF) é um espaço onde ocorre diversas aulas. A UFBA tem vários pavilhões de aulas.

¹² O conceito de afiliação (Coulon, 2008) é discutido na disciplina Estudos sobre a Contemporaneidade I (HACA01) no Módulo de Contemporaneidade, Conhecimento e Universidade, por isso muitos estudantes do BI conhecem e utilizam esse vocabulário.

[...] Eu não me identifiquei com os números. Cursei nove disciplinas. As quatro disciplinas de exatas foram suficientes para entender que não era o que eu queria. A questão de se formar [...] aquilo que você não quer [...] é atraente a engenharia [...] financeiramente [...] o pessoal, em busca da felicidade [...] não era o que eu queria [...]. É uma crítica de muitos alunos as matérias de Ciência e Tecnologia. Não visam muito às outras ciências. Tem foco na engenharia (Paulo).

A crítica que Paulo faz atinge a proposta interdisciplinar do IHAC e trata-se de uma discussão da relação com o saber desenvolvida pelo instituto. As disciplinas do curso de Ciência e Tecnologia deveriam estar integradas as outras áreas, pois como o próprio projeto do BI delimita, é preciso que a formação do estudante seja caracterizada por uma formação geral humanística, científica e artística. Se tal integração de saberes não ocorre, não há sentido e nem lugar para interdisciplinaridade.

Outra variável sobre essa questão é a formação do professor que ministra essas aulas para os alunos do BI, pois muito deles fazem parte do Curso de Progressão Linear, que não adota, ao menos como prioridade curricular, a perspectiva de ensino interdisciplinar. Com isso, cursar disciplinas coordenadas por esses professores parece tão paradoxo e talvez, se a formação do docente fosse alinhada a proposta do BI, Paulo ainda estivesse na área de Ciência e Tecnologia.

Quanto à afiliação, nota-se que os estudantes ainda estão aprendendo as regras, se adaptando ao contexto universitário apesar de terem o domínio de certas ferramentas. Paulo relata afiliação, mas em seu discurso, ainda é possível notar um processo de aprendizagem, de acomodação às regras. Já Luiza demonstra naturalidade em estar na universidade.

Afiliado sim. No primeiro ano, eu observei o que era a universidade. Esse ano eu quis me engajar. Eu estou ainda conhecendo. Não conheço todas as regras. No grupo de pesquisa eu fico meio assim, perdido. Essas regras, sobre as bolsas, eu não conheço ainda (Paulo).

Sinto que faço parte disso aqui. Gosto deste ambiente. A gente vem com um medo de como é que vai ser, se vou conseguir passar, mas eu me apaixonei pelo ambiente, por estar aqui. Às vezes eu prefiro estar a maior parte do tempo aqui do que ir para casa para estudar. O clima aqui é mais tranquilo do que estar em casa. Faz parte do meu dia, da minha rotina (Luiza).

Nesse processo de aprendizagem, a universidade e, em especial, os BI suscitam a questão da organização e uso do tempo, na medida em que, para eles, não foi fácil conciliar horários das aulas, estudo e vida pessoal. Segundo Coulon (2008), a elaboração da agenda de cursos requer operações intelectuais, lógicas e temporais, sendo, em si, um processo de aprendizagem. É preciso aprender sobre os escores¹³ por ser também uma das ferramentas principais de entrada nos Cursos de Progressão Linear. Perder uma disciplina ou abandoná-la interfere no processo de estabelecimento de escores e conseqüentemente na sua colocação no curso.

No caso do BI, tem a questão da competição interna. Para passar para o curso linear eu decidi não arriscar [...]. Meu escore é 6,6 por causa das matérias de exatas. Tudo por causa das matérias de exatas. Eu perdi uma disciplina por conta do adoecimento e falecimento da minha avó. [...] Está sendo estranho porque eu

¹³ No processo de transição do BI para o CPL, caso o número de estudantes interessados seja superior ao número de vagas em um dado curso, um dos fatores de classificação é o coeficiente de rendimento.

não estou conseguindo estabelecer uma organização. Estou me organizando ainda. De certa forma, se você pensa que você perde certas horas do seu sono, não se alimenta bem [...] causa desconforto (Paulo).

Saber administrar o tempo. Saber o que fazer de acordo com cada disciplina. Saber o foco do professor para saber escolher a disciplina. [...] Às vezes queremos fazer tantas coisas, ao mesmo tempo, e nos damos conta de que não temos tempo. Acabamos perdendo o foco (Luiza).

[...] uma das experiências mais fortes que tive foi o abandono de uma disciplina. Não é só o fato de ter abandonado e meu score ter descido. É o lance de [...] tudo funcionar através de dogmas, regras que a gente precisa aprender. Eu ainda estou aprendendo a lidar. Hoje eu entendo melhor do que o primeiro semestre. Eu acho que faz sentido e expande para nossa vida se a gente entender que tudo tem uma razão de ser. Um funcionamento que rege e a gente ir buscar essa origem [...] (Carolina).

A grande quantidade de disciplinas é considerada um elemento que dificulta o processo de aprendizagem, favorecendo relações frágeis com o saber. Os estudantes vivenciam a difícil tarefa em conciliar o seu tempo de estudos com a carga horária das disciplinas. Cursar mais disciplinas pode afetar o rendimento do aluno, pois além de estar em sala de aula, ele precisa estudar em outros horários, mas ao mesmo tempo optar por menos disciplinas é atrasar a formação. Tal dificuldade se torna ainda maior para aqueles que dividem o tempo com atividades extracurriculares ou trabalho. Nesse sentido, o aluno tem que ter um comprometimento quase que integral para alcançar a

média exigida para conseguir a aprovação, o que sugere que os saberes podem estar sendo superficialmente aprendidos por alguns jovens da universidade.

A demanda de matéria que existe para um período de 4 meses é grande. A depender da quantidade de matéria que você pegue, você não vai conseguir se aprofundar em nada. Você se torna um aluno superficial. Um aluno que pega quatro matérias e um que pega seis, a diferença é enorme (Paulo).

O tempo é realmente muito importante para saber o que estudar. Às vezes a gente passa por cima dos textos e depois vemos que foram textos importantes (Luiza).

Os alunos que conseguem realizar essa empreitada de conciliação com o tempo afirmam que tal experiência não é isenta de sofrimento, como aponta a narrativa de Paulo. Isso reverbera na sua condição de estudante, que muitas vezes é exercida de forma solitária, e também na sua experiência de aprendizagem.

[...] exigência de cada professor, bem singulares e, às vezes, bem egocêntricos. Eles pensam que só temos a matéria dele. Então, você tem que se dividir bastante. Tem que ser bastante disciplinado para atender as demandas que eles exigem. Ter um tempo para você? Você perde isso. E isso é bem doloroso. Você rompe isso. Viver a faculdade de forma integral. Você deixa de lado família, amigos, lazer. Eu acho que vivo isso (Paulo).

Quanto à relação com os professores, os entrevistados relatam que nem sempre estes consideram as dificuldades do estudante, não havendo nem partilha, nem diálogo sobre o processo de construção do saber. Aqueles professores que consideram os problemas como elementos que fazem parte do aprendizado, são elogiados.

Tem professores com metodologia muito arcaica [...] você sente que vem só no intuito de só concluir o horário mesmo. Passa aquela informação. Pouca informação. Muita cobrança. Muito texto [...]. Sem o interesse se eu estou aprendendo [...]. Tem professores que aprendi muito (Manuel).

Poucos professores eu não gostei da maneira de trabalhar. A gente consegue perceber quando o professor não gosta, não ama o que faz, não vê interesse em explicar o assunto. Passei por isso no primeiro semestre (Carolina).

Essas realidades mostram uma relação não dialógica na aprendizagem, como discutida por Freire (1987), na qual o professor é detentor do saber e do ensino e os educandos é que precisam se adaptar. Os estudantes ao passarem por essas situações dificilmente dão sentido ao que está sendo aprendido, acumulando apenas conteúdos.

Para Luiza, a relação com os professores é aberta. Ela reconhece ter dificuldade em se expressar e traz como elemento importante para discussão, a dimensão da autonomia. Carolina também sinaliza o quanto é importante à construção da autonomia, pois sem ela fica muito difícil ter uma relação mais plena com o saber universitário, com os professores e colegas.

Eu falo o essencial. Eu vejo pessoas que conversam e os professores dão espaço. Eu preciso me desprender. Uma professora me auxiliou numa disciplina [...]. Eu sou muito tensa para conversar, expor minha dificuldade. Se a gente der espaço os professores estão abertos [...] (Luiza).

Eu tive que acostumar com a autonomia. Discutir em sala de aula. Eu sou muito tímida. Entender que a sua voz faz diferença não só para você, para o grupo e para o professor. Eu ainda estou me acostumando [...] (Carolina).

Para Paulo, as dificuldades na relação com o saber e com os professores variam quanto à disciplina. Os conteúdos ensinados na área de cálculo, para quem tem um percurso escolar deficiente, criam diferenças significativas no aprendizado entre os estudantes.

Olha, tem em algumas matérias de exatas que você precisa ter um conhecimento prévio do ensino médio. Se você não tem, você tem que buscar [...] comparando com outras pessoas que tem. Você fica um pouco para trás. [...] Mas em algumas matérias não, como contemporaneidade (Paulo).

Sobre a relação com o saber e os sentidos produzidos ao longo de suas trajetórias, é perceptível uma mudança na relação com o saber de alguns estudantes.

Você muda suas ideias, seus pontos de vistas. Quebra bastante preconceito. Enxerga com outros ângulos [...] refletir o que você aprendeu. Antes eu não fazia isso. Torna-se prazeroso ter o conhecimento [...]. Você busca o conhecimento

por si só. Discute coisas mais subjetivas. Na escola é meio formal, meio produto pronto. Na escola, se pararmos para pensar, temos um modelo meio de fábrica. Os alunos têm a mesma faixa etária, aquela grade pronta de matérias, aquele cronograma [...] (Paulo).

[...] Geralmente sinto muito prazer nas coisas. 90% das coisas que eu estou aprendendo eu estou tentando fazer uma ponte com a minha vida, com a minha experiência. Não é fácil! É bacana, mas não é fácil você traçar essa ponte. Esse ato de relacionar as coisas com você mesmo, com o que você vive é que dá sentido. Faz isso ficar em você mesmo. Se for uma fórmula, aquilo vai passar. Não vai ficar em mim [...] se eu procuro entender, faz diferença para mim (Carolina).

Carolina confirma o quanto o saber contextualizado ajuda na formação qualitativa do estudante. Para ela, a universidade é um lugar que ressignifica a sua vida e espaço de socialização e de afetos.

Houve um crescimento pessoal, que eu não saberia expressar. É uma coisa muito íntima, me afetou mesmo [...] a universidade deve ter interferência nisso [...] a universidade tem influência. Você aprender a compreender a sociedade [...] conhecimento dar certa liberdade de ser o que você quiser ser [...] a universidade, além de tudo o que ela nos fornece, [...] é um lugar que a gente pode encontrar amigos [...]. É um lugar que a gente conhece pessoas que vão ficar na nossa vida para sempre [...]. É um lugar que você pode construir relações afetivas [...] (Carolina).

Sendo assim, a caracterização dos percursos desses jovens na universidade evidencia o quanto há de diversidade nos seus processos de afiliação. Para eles, conhecer alguém ou estar em contato com indivíduos, que frequentam o ensino superior foi fonte de motivação para ingressar na UFBA. Eles também associaram a escolha da instituição a possibilidade de não ter custo com mensalidade, já que não tinham condições financeiras. Para poder fazer parte desse espaço, esses estudantes ingressaram através das cotas e escolhem o BI por diversos motivos.

Na universidade, eles vivenciam com dificuldades a afiliação intelectual e institucional. Para os jovens também era preciso compreender as regras do BI, que ainda é uma modalidade de curso recente. Além disso, muitas vezes, a relação com os professores foi descrita como frágil, o que sinaliza certa fragilidade nos saberes que estão sendo ensinados e aprendidos.

4.4 A experiência da relação com o saber no grupo de pesquisa e na orientação acadêmica

A experiência de socialização dos jovens estudantes pode se dar em diversos espaços, processos e atividades promovidos pela universidade. No caso deste estudo, vou considerar o processo socializador que se constrói no interior de um grupo de pesquisa e ao longo de sessões realizadas para a orientação acadêmica de estudante do BI. Entendo que esses processos funcionam como agentes de socialização, ou seja, mecanismos que promovem a inserção dos jovens no ambiente estudantil e, conseqüentemente, privilegiam uma determinada relação com o saber.

O grupo de pesquisa, de um modo geral, realiza diferentes atividades que integram os professores, pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação com diversos níveis de experiência e conhecimento. Entretanto, nesse lugar de construção, não há apenas produção de saber científico, nele se estabelecem relações de convivência e afetos que podem favorecer o desenvolvimento do sentimento de pertença no estudante. Mesmo que, habitualmente, um grupo de pesquisa não declare entre seus objetivos promover relações de qualidade, na medida em que ele exige uma reflexão sobre aspectos do mundo e resulta em interações sistemáticas entre indivíduos, ele acaba por promover relacionamentos entre aqueles que integram a equipe, que é, ao mesmo tempo, fonte de prazer e conflito.

Um de seus papéis fundamentais é o de convocar a autonomia e oferecer ao estudante um espaço propício para o seu desenvolvimento intelectual e também afetivo. Porém, nem todo estudante participa de grupos de pesquisa na universidade. A participação nesses grupos, que mantêm uma relação com o saber muito específica, é restrita a alguns, sendo considerada, até mesmo, como um privilégio. A pouca disponibilidade de recursos que atingiu a pesquisa brasileira por um longo período de sua história se não impediu, ao menos dificultou o florescimento e disseminação de equipes de excelência onde a atividade científica engajasse estudantes em suas propostas, ampliando dessa forma suas chances de formação acadêmica. No entanto, na última década, ainda que lentamente, a situação se modificou bastante, no sentido do incremento da atividade científica em universidades públicas¹⁴.

Convém ainda considerar que não é corrente, ao menos na UFBA, a participação de estudantes de escola pública nesses espaços, onde têm acesso prioritário estudantes que dominam uma língua estrangeira, por exemplo, o que já exclui grande parte dos

¹⁴ Sobre atividade científica em universidade pública, cabe destacar que a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), em 2001, através da lei Nº 7.888, se tornou instrumento fundamental no incentivo à política científica local.

potenciais interessados. A participação em um grupo de pesquisa seria, dessa forma, propiciadora de socialização em relação com o saber de tipo específico.

No caso desta pesquisa, os grupos investigados compartilhavam informações sobre temáticas específicas do campo da educação e do campo do meio ambiente. Os estudantes eram recrutados através de seleções mediante editais no TECLIM, já no grupo de pesquisa de ciências humanas, a seleção de jovens ocorria por indicações dos próprios integrantes ou por entrevistas. Nos dois grupos, os estudantes eram responsáveis por escrever artigos, ler textos acadêmicos, participar de seminários e congressos. A frequência era uma questão obrigatória e avaliação sobre o rendimento deles era processual. No TECLIM, o score era tomado como uma avaliação do rendimento do aluno, além das outras tarefas acadêmicas. A remuneração representada pela bolsa de pesquisa era uma prerrogativa do TECLIM, já no outro grupo nem sempre isso ocorria.

A orientação acadêmica também pode ser considerada como agente de socialização da relação com o saber. Esta atividade tem por objetivo ajudar estudantes a lidar com as novas demandas que eles enfrentam ao iniciar sua vida universitária. Em universidades francesas, como é o caso de Paris VIII, a orientação é uma atividade curricular creditada e desenvolvida pelos professores ao longo de todo o ano letivo, não sendo voluntária, nem para os docentes nem para os alunos. No Brasil, a orientação na universidade é praticamente inexistente, sendo atividade praticamente exclusiva da pós-graduação. Além disso, muitos projetos de orientação são focados na aprendizagem normativa, excluindo os aspectos subjetivos presentes em todo ato de aprender (Sampaio & Matos, 2011).

Na Universidade Federal da Bahia, a orientação acadêmica¹⁵ está prevista como parte do Projeto Pedagógico dos cursos de BI. A proposta original desta orientação busca oferecer uma visão panorâmica das diversas áreas básicas dos cursos auxiliando o estudante no seu percurso universitário e nas atividades relativas à sua formação. Além disso, questões sobre o curso são explicadas por profissionais da direção, coordenadores, professores e técnicos do IHAC. Temas como currículos, áreas de concentração, oportunidades no mercado de trabalho, métodos de avaliação e procedimentos acadêmicos são abordados. Essas sessões de orientação são atividades complementares do próprio currículo do BI¹⁶. Neste estudo investiguei um tipo de orientação dentre tantos que ocorrem no IHAC. Tal orientação fazia parte de um estudo maior realizado por outros pesquisadores (Sampaio, Matos e Dantas, 2012; Sampaio & Matos, 2011).

No caso do POA, os jovens ingressavam nesse espaço de forma voluntária. Eles participavam das discussões e eram orientados a pensar e a escrever sobre temáticas da vida universitária em cada sessão. Por conta disso, a frequência era uma prerrogativa importante, pois a orientação também era uma atividade curricular que complementava a carga horária do currículo do aluno. Durante as sessões, os participantes avaliavam a qualidade dos assuntos escolhidos e decidiam sobre a continuidade ou não da discussão do tema. Cabe salientar que não havia nenhum tipo de remuneração no POA.

Nessa discussão, é importante caracterizar o BI, por ser o curso escolhido pelos participantes. O BI¹⁷ é uma modalidade de curso do ensino superior brasileiro que propõe a reestruturação da arquitetura acadêmica para o regime de ciclos e um currículo que integre uma formação geral humanística, científica e artística. O universitário deve

15 Dados disponíveis no Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia do ano de 2008 e no Projeto de Orientação Acadêmica do IHAC.

16 Informações retiradas do site do IHAC: http://www.ihac.ufba.br/portugues/?page_id=5714

17 Dados obtidos através do site da Universidade Federal da Bahia e do Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar da UFBA do ano de 2008.

escolher, durante sua inscrição no processo seletivo, uma das grandes áreas (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde). Posteriormente, caso seja aprovado, poderá fazer uma opção, no início do quarto semestre, para uma Área de Concentração. Após a vivência de três anos de curso, os estudantes podem optar pelo recebimento do diploma de bacharel em área geral de conhecimento, como também podem dar prosseguimento aos estudos, mediante ingresso em Cursos de Progressão Linear, que são aqueles tradicionalmente já oferecidos pela instituição. O Instituto também oferece a pós-graduação em que o estudante pode cursar, mediante processo seletivo, após conclusão dos estudos.

O regime de ciclos busca construir processos pedagógicos com base na autonomia, além de esclarecer as diferenças entre os percursos de formação profissional e acadêmica. Esse formato historicamente se iniciou no século XIX, na universidade norte-americana John Hopkins, por Daniel Gilman, sendo depois ampliado por Abraham Flexner para todo o sistema universitário estadunidense, durante o século XX (Almeida Filho & Coutinho, 2011).

Este panorama de reestruturação curricular vivenciado pelas instituições universitárias brasileiras subsidia novas discussões sobre o lugar da universidade, o contato que ela estabelece com os seus sujeitos e como ela administra a relação destes com o saber. O estudante do BI constrói um itinerário acadêmico diverso daquele adotado na formação linear, o que propicia novas experiências, tanto objetivas quanto subjetivas, ao longo da vida universitária.

Para Gonçalves, Sampaio & Silva (2011), todo esse contexto de mudanças pode gerar insegurança ou mesmo sofrimento para alguns estudantes, mas também aponta para novas formas de lidar com a autonomia e com o saber. Eles consideram que, no caso específico dos cursos dos BI da UFBA, há sinais de que a aceitação dessa

modalidade de curso envolve questões sociais, políticas e, mesmo, econômicas. Os BI atraíram um grupo diversificado de estudantes tanto na faixa etária, quanto em sua condição econômica.

Considerando esses aspectos, entendo que à medida que o estudante vivencia a universidade, a sua relação com o saber sofre transformações. Se no ensino médio identificamos uma espécie de relação com o saber fragilizada, com pouca construção de sentidos, na universidade, no espaço da orientação acadêmica e no grupo de pesquisa, o estudante modifica o seu olhar como aprendiz.

Pelo que observei esses ambientes promovem uma apropriação pelo estudante dos saberes disponíveis na universidade. Em ambos os espaços verifiquei a perspectiva de acolhimento e afeto. Mesmo de forma diferenciada, eles potencializam a permanência do estudante quando levam em conta as condições de vida estudantil.

Nos dois cenários¹⁸, também identifiquei a frequência como um fator de apropriação do contexto universitário e dos conteúdos intelectuais disponibilizados. Os cronogramas de atividades do grupo de pesquisa e as reuniões semanais da orientação acadêmica ajudam o estudante a conhecer as regras institucionais e intelectuais desse novo mundo. Durante o período de investigações, o POA ocorria em reuniões de uma hora e trinta minutos, uma vez por semana, no grupo de pesquisa, além das reuniões, o estudante dedica dezesseis horas semanais para as atividades¹⁹.

No POA, as pautas das reuniões eram elaboradas a partir das necessidades que os estudantes expressavam de compreender a vida universitária. Temáticas como, afiliação, hábitos de estudo, escore, ensino, socialização, relação professor-aluno, entre

¹⁸ Descrevo o grupo de pesquisa, de um modo geral, mas o participante Manuel fazia parte de um grupo de pesquisa e Paulo de outro grupo.

¹⁹ O estudante do Programa PERMANECER dedica 16 horas semanais e o do PIBIC dedica 20 horas semanais.

outras, foram abordadas ao longo das sessões observadas (Sampaio, Matos & Dantas, 2012).

No grupo de pesquisa, as pautas estavam associadas aos projetos de pesquisa, ao desenvolvimento dos estudos, a eventos científicos, como congressos e colóquios. Assim como no POA, o grupo de pesquisa também discutia a importância do score e as necessidades de metas para conseguir bons rendimentos. Outra variável comum aos dois espaços foi a rotatividade. Na pesquisa, esse fenômeno era comum porque, muitas vezes, o estudante conseguia um estágio, não tinha tempo para conciliar com as atividades da bolsa ou privilegiava uma remuneração maior. No caso da orientação, os estudantes se referiam à falta de tempo.

Muitas são as motivações dos estudantes para frequentar esses espaços. Para Manuel, entrar num grupo de pesquisa ajudaria a custear o seu curso e suas necessidades, e para Paulo, favoreceria o seu desenvolvimento intelectual. Ressalto aqui que Paulo ingressou no grupo de pesquisa sem ter o auxílio da bolsa no início. Ele só foi contemplado com uma bolsa no decorrer de sua experiência como pesquisador iniciante.

Eu estava precisando de algo que pudesse conciliar entre trabalho e estudo: grupo de pesquisa [...]. Eu queria muito porque queria custear essa coisa de fazer duas faculdades [...]. Foi a melhor forma que eu encontrei de estar dentro da faculdade. Foi quando eu mais estudei porque eu tinha liberdade [...] computador para ter acesso [...]. Isso também foi fundamental porque eu estava procurando emprego e quase que eu abandono as disciplinas para poder custear a minha filha, minha família, a mim mesmo. Aí comecei a receber a bolsa [...] (Manuel).

Eu me sinto bastante acolhido e a perspectiva de produção é grande [...]. Entrar num grupo de pesquisa foi um divisor de águas. Eu penso que a faculdade vive de pesquisa [...]. Eu olhava os *lattes* dos professores. Acho que isso é motivante [...] o conhecimento, conhecer novas pessoas, quebrar preconceito. Comecei a me apaixonar [...] essa área [...] o contato com mestrandos, doutores, pós-doutores [...] (Paulo).

Quanto ao POA, os estudantes fizeram percursos diferentes. Luiza e Carolina se interessaram pelo programa a partir da indicação da instituição. O fato deste programa ser coordenado por uma psicóloga levou Luiza a escolhê-lo. Já Carolina veio porque gostava da professora. Paulo conheceu o programa a partir dos outros estudantes do grupo de pesquisa. Este revelou que apesar de ser uma proposta institucional, não foi conseguida até o momento uma participação consistente dos alunos dos BI.

Na verdade, foi a chamada da orientação. Achei interessante e como fui aluna dela [...] Foi a minha primeira escolha. Fiz três escolhas. A outra professora era de artes e o outro de arquitetura. Apesar de não fazer humanidades eu sempre gostei de psicologia. Acho muito fascinante, a forma como eles traduzem o mundo para nós (Luiza).

[...] essa proposta da universidade de auxiliar os estudantes a interagirem da melhor forma possível com o universo acadêmico é inovadora e foi a partir de um convite em sala pela professora que comecei a minha jornada [...] o primeiro impacto foi maravilhoso. Pessoas diferentes, que estavam dispostos a criar uma nova proposta de orientação [...] que poderia [...] abordar temas variados [...] as

dúvidas e esclarecimentos aconteceriam gradativamente [...]. O POA é minha nova família [...] (Manuel).

Eu entrei porque todo mundo participava no grupo de pesquisa. Eu não entrei como estudante do BI. Eu nem conhecia, na verdade. Tem muita gente que não sabe (Paulo).

[...] inscrição na internet. Eu gostava da professora e foi a minha primeira opção. Eu vejo que foi um processo [...] a gente que entra num grupo que não sabia muito como fazer [...]. Não queríamos um programa metódico que só ficássemos conversando sobre escores, componentes a cursar ou métodos de como passar para o CPL. Queríamos que fosse um ambiente seguro, que o orientando pudesse falar de sua insegurança. Discutir [...]. Eu gosto das pessoas. É um encontro bacana que a gente faz toda semana. Também não vamos ser ingênuos, é uma atividade complementar, precisamos de horas. Tem esse fator que também pesa. Eu não conheço nenhuma outra pessoa que faça a orientação acadêmica. A gente tem muito a ganhar com a orientação [...] eu não consigo entender que um aluno de graduação não precise de orientação. Ele pode achar que não precisa, mas se você está entrando na universidade seria [...] incrível no primeiro semestre, você ter [...] um grupo de pessoas que estejam abertos a conversar com você sobre as suas dúvidas sobre a universidade. Ouvir [...] dar importância ao que você fala [...] (Carolina).

Apesar da opinião de Luiza, considero que não é por contar com uma psicóloga que o programa tem efeitos no desenvolvimento do estudante, mas, sobretudo, por ser

um espaço de partilha. A proposta, na verdade, prevê que qualquer professor do Instituto possa exercer a função de orientador para estudantes. Na verdade, é a falta de espaços de partilha na sociedade que faz com que as experiências sejam contadas em ambientes terapêuticos. No caso do POA, essa não era a intenção.

Sobre o sentido de experienciar esses contextos compreendo que o estudante se produz e é produzido por suas vivências, que passam a fazer sentido no seu cotidiano.

[...] a gente percebe que não é só você que está passando por aquelas dificuldades, por aquela afiliação na faculdade. As discussões, cada um trocando ideias, experiências. Você passa a perceber que, às vezes, não é igual ao que você vive, mas é um pouco parecido e ajuda a permanecer. Ajuda a se desenrolar nesse mundo. Ajuda a aprender quais caminhos seguir. Muitas vezes, o pessoal passava a experiência dessa forma, aí eu dizia, olha, se isso acontecer comigo em algum momento eu já sei como agir. É uma dica [...] poder agir de uma forma melhor. O POA foi importante porque a gente falava como estudar, como agir com o nosso tempo [...] sobre as matrículas [...] o que procurar dentro da universidade, os espaços [...] trocando ideia [...]. É como se completasse [...] você chega no universo e está meio perdido. Aí vem as pessoas e fala um pouco sobre como você está se sentindo [...] você não se sente perdido (Luiza).

No POA, a relação com o saber foi discutida com os estudantes a partir do hábito de estudo, da leitura, da escrita, da experiência com o conhecimento e da sala de aula.

Ultimamente [...] o que tem feito sentido aqui é que sou uma pessoa de pouco conhecimento e que a leitura deveria ter feito parte da minha vida [...] me sinto

perdida por essa falta, que me impede, muitas vezes de discutir certos temas e debates. Não que eu não queira falar algo, mas não tenho coragem de falar na sala [...] outros com conhecimento e leitura sabem discutir (Luiza).

[...] a experiência que tive e guardei foram as leituras contínuas e a forma de estudar, que se choca com minha bagagem escolar [...] vendo como tudo isso se dava [...] desejei me adequar e entender melhor aquela metodologia tão nova para mim (Carolina).

No caso de Manuel, posso inferir que a experiência do grupo de pesquisa não foi um processo de relação com o saber. O que houve foi uma instrumentalização desse espaço.

No grupo de pesquisa, o que você faz está *linkado* ao mercado de trabalho você vira um profissional, antes mesmo da sua formação. Você já tem todas as responsabilidades da atividade como um trabalho. A cobrança é como um trabalho, a forma como todo mundo enxerga ali é um trabalho. E é um trabalho científico, né? Fica sendo até mais enriquecedor do que quando você vai para uma empresa, quando você perde esse lado científico, que só tem cobrança de horário (Manuel).

E talvez seja essa relação que desencadeou a sua saída. As constantes ausências e não dedicação às atividades não o faziam se sentir pertencente ao grupo de pesquisa. Tal sentimento de pertença parece ocorrer na orientação, mas se repete a fragilidade na relação com o saber.

Comecei a me apertar. Aí fui procurar o emprego [...]. Tentei associar. Consegui o trabalho temporário [...]. Tive uma virose fiquei uma semana sem ir. Melhorei e fiquei com dengue logo em seguida. Passei quinze dias. Me afastei [...] (Manuel).

No POA, aprendi sobre a pesquisa, escore, relação pessoal (Manuel).

Também evidencio no POA, eventuais dificuldades de expressão, como no caso de Luiza. Ela discutia pouco, mas ao longo dessa experiência ela mostrou mudanças no seu processo de construção de autonomia. Além do POA, a participação dela em cursos de produção textual realizado pela universidade foi fundamental.

Posso dizer que por muita timidez não procurei meus professores para falar sobre a minha dificuldade em me familiarizar com o que era proposto em sala, com os textos difíceis de entender, palavras que nunca tinha visto. Ou quando já conhecia não as pensava daquela forma. Foi um tanto quanto complexo para mim tudo o que vi na universidade [...] (Luiza).

Ante o exposto, considero que tanto o grupo de pesquisa quanto o POA são ambientes caracterizados por sua intenção em desenvolver e consolidar laços de afiliação à educação superior. Os discursos mostraram que as atividades desses espaços fortalecem a relação com o saber acadêmico, profissional e relacional. Quando associadas a vínculos afetivos, potencializam ainda mais um saber com sentido para o

estudante. Gostar de fazer parte de um grupo de pesquisa ou do POA ajuda o jovem a aprender, mais do que isso, a permanecer na universidade.

5. Considerações finais

Eventos históricos ilustram a construção do conceito de juventude em torno do espaço da família, da escola, do serviço militar e, mais recentemente, no caso brasileiro, da universidade. Com a constituição da condição juvenil, a entrada na universidade passa a representar um dos espaços onde os jovens estabelecem relação com o saber. Este saber, quando contextualizado, tem efeito no processo de aprendizagem. Afinal é preciso uma reciprocidade entre o modo pelo qual os estudantes percebem as suas tarefas, o sentido dado às atividades, a perspectiva mobilizada por elas e a qualidade da aprendizagem que delas resultam.

Nesse processo de expansão do ensino superior, cada país, a partir de sua realidade, enfrenta mudanças e se organiza diante das demandas intelectuais, institucionais e culturais postas pela necessidade imperiosa de longevidade escolar para as populações jovens. No caso da Universidade Federal da Bahia, a política de ampliação de vagas e os programas de ação afirmativa favoreceram a entrada dos jovens pobres na educação superior. Para os estudantes desta pesquisa, as cotas são ferramentas que promovem a inclusão de jovens de escola públicas.

Esses jovens eram de escola pública e os caminhos percorridos por eles até a chegada à universidade pública podem ser caracterizados por dificuldades, não somente econômicas e intelectuais como também psicológicas. Condições relacionadas à pobreza dificultaram progresso de seus estudos, sendo necessário construir alternativas para acessar saberes que não foram ensinados na escola. Não existe na rede escolar disponível para essas populações uma cultura direcionada para a universidade pública e isso afeta diretamente o projeto de vida do estudante (Santos & Sampaio, 2011). O

saber é vivenciado de forma tensa (Charlot, 2000) tornando o vínculo frágil entre a escola e a universidade.

Mas apesar de experienciarem condições desfavoráveis à escolarização (Lahire, 1997), os jovens revelaram histórias possíveis o que, para muitos, eram concebidas como improváveis. Além das dificuldades e sofrimento, as narrativas que obtive revelam sonhos e projetos, elaborados a partir da condição de ser universitário.

Após a entrada na universidade, os primeiros momentos de socialização foram descritos pelos jovens como desestabilizadores (Coulon, 2008). Eles romperam com o mundo familiar construído na escola pública e precisaram aprender as regras institucionais e a constituir uma nova relação com o saber para então vivenciar o sentimento de pertença.

Para esses estudantes também era preciso compreender as regras do BI, que ainda é uma modalidade de curso recente. Como todos os entrevistados desejavam viver a transição para o Curso de Progressão Linear, a temática dos escores foi uma questão enfatizada. Também, chama atenção, que apesar da perspectiva interdisciplinar do BI, a relação com o saber, em algumas disciplinas cursadas eram construídas de forma disciplinar.

O ingresso no grupo de pesquisa e na orientação acadêmica favoreceu diferentes relações com o saber para os estudantes que acompanhei. Esses espaços socializadores promovem a afiliação do estudante através das atividades de leitura, escrita, discussões e relações de afeto, permitindo a superação de dificuldades resultantes de suas trajetórias no mundo da educação. Outra dimensão importante observada nos percursos dos estudantes foi o tempo, que reverbera nos discursos e no processo de relação com o saber. Administrar o tempo e aprender a estudar faz parte do processo de afiliação à universidade.

Outra experiência que favoreceu a afiliação e uma relação com o saber mais consistente foi a interação entre o professor e o estudante. A reciprocidade nessa relação, quando existe, ajuda a construção da autonomia do jovem em relação ao conhecimento, tanto na sala de aula, quanto nos espaços de orientação e pesquisa. Mas, em alguns momentos, o contato com os professores foram descritos como frágeis, o que sinaliza a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre a formação dos docentes.

Sobre este estudo, acredito também que o processo de afiliação, que é uma experiência contínua (Coulon, 2008), não ocorreu somente com os estudantes. Como pesquisadora e estudante da pós-graduação, também me senti mais pertencente à Universidade Federal da Bahia. Mergulhar neste contexto, acompanhar a vida estudantil de Paulo, Luiza, Carolina, Manuel e dos outros atores que participavam da orientação acadêmica e dos grupos de pesquisa, me fez compreender que estabelecer uma relação de qualidade com o saber pode transformar a vida de jovens.

A análise da vida desses estudantes esteve atrelada à instituição onde suas práticas e discursos foram construídos. Eleger esse cotidiano como objeto me parece crucial nesse momento em que a educação superior acolhe públicos novos, com novos perfis e expectativas. Este trabalho abre espaço para que novos objetos de investigação sejam explorados em torno da vida estudantil.

6. Referências

- Aberastury, A. et al. (1980). *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Abramo, H. W. (2007). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Favero, O., Sposito, M., Carrano, P.; Novaes, R. (Org.), *Juventude e Contemporaneidade*. (pp. 73- 90). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd.
- Almeida, W. M. (2007). Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, 20(49), 35-46. Recuperado em 9 de novembro de 2012, de <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=407>.
- Almeida, W. M. (2006). *Que elite é essa de que tanto se fala? - sobre o uso indiscriminado do termo a partir de perfis dos alunos das universidades públicas*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. Recuperado em 25 de julho de 2011, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-1794--Int.pdf>.
- Almeida Filho, N. & Coutinho, D. (2011). Nova arquitetura curricular na universidade Brasileira. *Cienc. Cult.*, 63 (1), 4-5. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v63n1/a02v63n1.pdf>.
- Almeida Filho, N. (2003). Integração metodológica na pesquisa em saúde: nota crítica sobre a dicotomia quantitativo-qualitativo. In: P. Goldenberg, R. M. Marsiglia & M.

H. Gomes, *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. (pp.143-156). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Becker, H. (1994). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec.

Becker, H., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. (1961). *Boy in white: Student Culture in Medical School*. NJ: Transaction books.

Bogdan, R. C. & Biklen, K. S. (1994). Notas de campo. In: R. C. Bogdan & K. S. Biklen (org.), *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (pp.149-175). Portugal: Porto Editora.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. (J. W. Geraldi, trads), 19, 20-28. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>.

Bracht, A. (2006). Jovens na história recente do Brasil. *História Unisinos*. 10(2), 163-172. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/historiav10n2/art05_bracht_historia.pdf.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Camarano, A. et al. (2004). Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Ultima década.*, 12(21), 11-50. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art02.pdf>.
- Cano-Garcia, F. & Justicia-justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 239-260. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de http://www.ugr.es/~fcano/HI_EDUC1.PDF.
- Carmo, P. S. do (2003). Os 60: a revolta estudantil. In: P. S. Carmo, *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. São Paulo: Editora SENAC.
- Carneiro, A. S. C. (2010). *Caminhos universitários: um estudo sobre a permanência de estudantes de origem popular*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

- Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, 97, 47-63. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a05.pdf>.
- Coimbra, C., Bocco, F., & Nascimento, M. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 2-11. Recuperado em 2 de setembro de 2011, <http://seer.psicologia.ufrj.br/seer/lab19/ojs/viewarticle.php?id=11>.
- Corrochano, M. C. (2013). Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. *Avaliação (Campinas)*, 18(1), (23-44). Recuperado em 2 de maio de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/03.pdf>.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Coulon, A (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes.
- Coulon, A. & Paivandi, S. (2003). Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs. *Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE)*, CRES, Université Paris VIII. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/872e_rap_tr_ove.pdf_-1.pdf.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.

Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>.

Debert, G. G. (2004). As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: G. G. Debert, *A reinvenção da velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do envelhecimento*. (pp. 39-64). São Paulo: FAPESP.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*. 35(4), 511-532. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353.

Erikson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília: FONAPRACE.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galland, O. (2000). Entrer dans la vie adulte: des étapes toujours plus tardives, mais resserrées. *Economie et statistique*, 337-338, 13-36. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ES337A.pdf.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Gomes, J. V. (1987). *Socialização: um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Gonçalves, I. M., Sampaio S. M. R., & Silva da L. S. C. (2011). O Bacharelado Interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia: o que dizem os estudantes?. In: Sampaio, S. (Org.), *Observatório da vida estudantil: Primeiros Estudos*. (pp. 229-448). Salvador: EDUFBA.

González Rey, F. (1999). *La Investigación Cualitativa em Psicología. Rumbos y Desafíos*. São Paulo: Educ.

Guesser, A. H. (2003). A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. 1 (1), 149-168. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13686/12546>.

Hall, G. S. (1925). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and educations*. New York: D. Appleton.

Hess, R. & Weigand, G. (2006). A escrita implicada. *Cadernos de Educação, Reflexões e Debate*, Universidade Metodista de São Paulo, 11, 14-25.

Hirano, S. et al. (1987). A universidade e a identidade da condição estudantil: um estudo sobre a situação sócio-econômica, níveis de saúde e modo de vida dos estudantes da USP. *Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde*, São Paulo, 4 (1), 83-108.

Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 3 (XXIV), 363-372. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2010). *PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas*. Nº 66. 18 de novembro de 2010. Recuperado em 5 de dezembro de 2011, de <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/IPEA%20%20educacao%202010.pdf>.

Krawczyk, N. (2009). *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

- Laplantine, F. (2004). *A descrição etnográfica*. Tradução de João Manuel Ribeiro Coelho e Sergio Coelho. São Paulo: Terceira Margem.
- Leão, G. Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cad. Cedes*, 31 (84), 253-273. Recuperado em 12 de fevereiro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>.
- Léonardis, M. Laterrasse, C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoirs: concepts et opérationnalisations. In: Laterrasse, C. (Org.), *Du rapport au savoirs à l' école et à l' université*. (pp. 13-43). Paris: L' Harmattan.
- Levi, G. & Schmidt, J-C. (1996). *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lopez, F. N. (2011). *Do interior do estado ao interior da UFBA: a experiência de tempo-espaço na afiliação estudantil*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Miranda, M. G. & Resende A. C. (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 511-565. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>.
- Mortada, S. P. (2009). De jovem a estudante: apontamentos críticos. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 373-382. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a11v21n3.pdf>.
- Nery, M. B. M. (2011). *O processo de afiliação emocional entre estudantes do Programa Permanecer da UFBA*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Novaes, R. (2006). Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. *Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida*. Recuperado em 20 de setembro de 2012, de <http://portalyah.com/facj/files/2011/09/Juventude-e-Sociedade-Regina-Novaes.pdf>.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Sociológica*, 25(105-106), 139-165. Recuperado em 30 de agosto de 2011, de <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf>.

Paivandi, S. (2012). A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade. In: Santos, G. G. & Rocha Sampaio S. M. R. (Org.). *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias*, (pp. 31-59). Salvador: EDUFBA.

Paivandi S. (1998). *L'enquête sur les conditions de vie des étudiants à Paris 8*. L'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE), CRES, Université Paris VIII.

Patto, M. H. S. (1990). *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz.

Paz, A. M. (2003). *A relação com o saber de adolescentes em situação de risco social- um estudo sociopoético*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Brasil.

Piotto, D. C. (2008). Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 701-707. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742008000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=PT.

Piovesan, F. (2005). Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 43-55. Recuperado em 10 de outubro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>.

Programa de Educação Tutorial - PET (2010). *Observatório para o Uso Racional da Água em Comunidades de Interesse Social*. Brasília: MEC.

- Quapper, K. D. (2001). Juventud o Juventudes? Acerca de como Mirar y Remirar a las Juventudes de nuestro Continente. In: Burak, S. D. (org.), *Adolescencia y Juventud en América Latina*. (pp. 57-74). Cartago: Livro Universitário Regional.
- Queiroz, D. M. & Santos, J. T. (2006). Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educ. Soc.*, 27(96), 717-737. Recuperado em 2 de setembro de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a05v2796.pdf>.
- Ribeiro, R. J. (2003). *A Universidade e a Vida atual. Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris: Presses universitaires de France.
- Sampaio, S. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. Em *Aberto*, 23(83), 95-105. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/110/showToc>.
- Sampaio, S. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In: C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. (pp. 203-219). Campinas: Alínea.
- Sampaio, S, Matos, R., & Dantas, M. (2012). *A experiência da orientação acadêmica desenvolvida com alunos dos bacharelados interdisciplinares – UFBA*. Trabalho

apresentado no II Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil, Cachoeira, Bahia.

Sampaio, S. & Matos, R. (2011). *Orientação acadêmica nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: elaboração de um modelo*. Programa Nacional de Pós-Doutorado, 2011.

Sampaio, S. M. & Santos, G. G. (2012). Vincular a Universidade a Escolas do Ensino Médio. Apontamentos Iniciais para uma tarefa urgente. *Revista Estudos IAT*, 2(1), 247-263. Recuperado em 20 de agosto de 2012, de <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/viewFile/49/68>.

Sampaio, S. M. & Santos, G. G. (2011). *Estudos sobre a vida estudantil como suporte para a gestão universitária na área acadêmica e da assistência*. Trabalho apresentado no Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Coimbra. Recuperado em 28 de abril de 2012 http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/04/ggs_smrs.pdf.

Sampaio, S. M. & Santos, G. G. (2011). O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. *Revista Tempo e Espaço em Educação*. 6, 91-99.

Santos, G. G. & Silva, L. S. C. (2011). A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: S. Sampaio (Org.), *Observatório da vida estudantil: Primeiros Estudos*. (pp. 206-217). Salvador: EDUFBA.

Santos, G. G. (2001). *Alguns personagens em busca de um autor: etnométodos na ação pedagógica junto a crianças e adolescentes vulneráveis ao risco*. Dissertação de mestrado. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.

Sposito, M. P. (Org.). (2009). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argymmentvm.

Sposito, M. P. & Carrano, P. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 16-39. Recuperado em 11 de agosto de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>.

Sposito, M. P. (2000). Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: M. P. Sposito (Org.), *Juventude e escolarização — estado do conhecimento*. (pp. 6-34). São Paulo: Ação Educativa.

Sposito, M. P. (1997). Estudos sobre juventude e educação. *Rev. Bras. Educ.*, 5, 37-52. Recuperado em 30 de julho de 2011, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a05.pdf>

Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 83-110. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de

http://www.colorado.edu/ibs/jessor/psych7536-805/readings/steinberg_morris-2001_83-110.pdf.

Teixeira et al. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicol. esc. educ.*; 12(1), 185-202. Recuperado em 3 de maio de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>.

Universidade Federal da Bahia – UFBA (2008). Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares. Recuperado em março de 2011, de https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf.

Urpia, A. M. O. (2009) *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.

Viégas, L. S. (2007). Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e educação. *Diálogos possíveis*, 103-123. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf>.

Apêndice A - Termo de Consentimento Informado

Convido você a participar de uma pesquisa da Universidade Federal da Bahia sobre os jovens universitários. Leia cuidadosamente o que segue e quaisquer dúvidas serão respondidas prontamente. Este estudo será conduzido pela mestrandia Lélia Santiago Custódio da Silva e orientada pela Professora Doutora Sônia Maria Rocha Sampaio do POSPSI/UFBA.

A sua participação é voluntária e será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado. Você também receberá uma via assinada deste termo de consentimento. Todos os participantes serão voluntários, maiores de idade e atendem ao critério de ser estudante universitário. Assim, você pode escolher não fazer parte desta pesquisa, ou desistir a qualquer momento. Se você concordar em participar, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente as pesquisadoras terão acesso às informações prestadas para verificar dados do estudo.

O objetivo deste estudo é investigar características dos jovens universitários e sua relação com os espaços universitários. Em outras palavras, trata-se de saber como o jovem ingressa na universidade e vivencia essa nova experiência. O instrumento de coleta de dados consiste uma entrevista com duração de 20 minutos.

Caso você tenha interesse, poderá receber informações sobre os resultados da pesquisa. As perguntas ou os problemas referentes ao estudo poderão ser questionados as pesquisadoras. Quaisquer outros questionamentos relativos a este estudo podem ser respondidos por e-mail pela pesquisadora (leliacustodio@yahoo.com.br) ou pela orientadora da pesquisa, (sonia.sampaio@terra.com.br).

“Declaro que li e entendi o formulário de consentimento, sendo minhas dúvidas esclarecidas e que sou voluntário a participar neste estudo”.

Apêndice B - Roteiro da entrevista

Temáticas Possíveis

- A experiência do ensino médio em escola pública
- A preparação para o vestibular
- A influência de amigos e familiares
- A história da escolarização dos pais
- A escolha pelo curso
- O acesso através das ações afirmativas
- A experiência de ser universitário
- O processo de afiliação
- A relação com o saber
- A convivência com os professores
- A experiência do grupo de pesquisa
- A experiência do Programa de Orientação acadêmica