

Ítalo Weiner Martins de Oliveira

Permanência na Universidade: Estudo de caso sobre o percurso acadêmico de uma estudante

Uberlândia

2019

Permanência na Universidade: Estudo de caso sobre o percurso acadêmico de uma estudante

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Psicologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Uberlândia

2019

Ítalo Weiner Martins de Oliveira

**PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: ESTUDO DE CASO SOBRE O PERCURSO
ACADÊMICO DE UMA ESTUDANTE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a ~~Professora~~ Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cirlei Evangelista Silva Souza
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

M.^a Thais de Souza Rodrigues
Prefeitura Municipal de Araguari

Uberlândia

2019

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que participaram da minha trajetória de graduação, nestes anos que me transformaram em todas as dimensões possíveis, me formando como psicólogo, não pelo peso de um papel, mas pelo comprometimento social e pela responsabilidade na aplicação dos conhecimentos que me foram fornecidos por esta universidade.

Agradeço a professora Anabela por acolher desde o princípio a mim e as minhas curiosidades, por ter embasado e apoiado minhas iniciativas de pesquisa em sua área, quando adquiri conhecimentos que serão utilizados vigorosamente em minhas práticas futuras e vida pessoal.

Às professoras Anamaria Silva Neves, Paula Medeiros Rezende, e todos os outros professores deste instituto que ficarão como referencial afetivo e acadêmico daqui em diante.

A Wesley, Maltos, e demais técnicos do Instituto de Psicologia pela prontidão e qualidade do serviço prestados a mim e a comunidade, me servindo como referencial de postura profissional.

Ao meu pai, Márcio, minha mãe Simone e meu irmão João Bruno, que foram grandes pilares de minha formação pessoal e ainda continuarão recebendo meus afetos.

Aos Meninos da Tia Alexandra, que marcaram toda a minha formação por apoios e embates produtivos e respeitosos, contribuindo para a ampliação de minha visão de mundo.

Aos amigos que fiz durante a graduação. Maurício por contribuir com a lucidez necessária à vida cotidiana; Murilo pela esquizofrenia que gerou memoráveis aventuras;

A Vinicius que me ensinou que a vida pode ter segredos e sabores interessantes mesmo que pareça inseguro e a Thiago que me mostrou que, um passo de cada vez, pequenos “quereres” podem e devem se transmutar em grandes poderes e com isso, responsabilidades.

À Kathe por mostrar o quão fascinantes as pequenas coisas podem ser e a Olívia por me ensinar o verdadeiro sentido da sinceridade e das pequenas ações no dia a dia.

Por fim, a César por lembrar da beleza que a ingenuidade possui e ao grande Sandoval, pelas noites na taverna e pelas palavras mais honestas que um homem pode doar a outro.

*“Os bares estão cheios de almas vazias
A ganância vibra, a vaidade excita
Devolva minha vida e morra
Afogada em seu próprio mar de fel
Aqui ninguém vai pro céu
Não precisa morrer pra ver Deus
Não precisa sofrer pra saber
o que é melhor pra você
Encontro duas nuvens
Em cada escombros, em cada esquina
Me dê um gole de vida
Não precisa morrer pra ver Deus”*

Criolo (Não existe amor em SP, 2011)

Resumo

Este trabalho analisa o percurso acadêmico e os significados atribuídos a experiências na graduação de uma estudante de 22 anos que estava em dúvida sobre permanecer ou evadir do curso. Os dados foram obtidos em 2016, período marcado por discussões sobre saúde discente (mental e física) e evasão no Ensino Superior. Este contexto também fora afetado pelo plano político quando, finalizou-se o processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, seguido pela aprovação de projetos como a reforma do ensino médio e a PEC do congelamento de gastos, que influenciaram negativamente nas perspectivas profissionais principalmente para licenciaturas e diminuíram os auxílios para os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. 7

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, analisada sob a luz de pressupostos da Psicologia Escolar crítica. A partir da análise da entrevista emergiram seis categorias: 1) O impacto institucional na forma de conceber alunos e professores; 2) Influência e barreiras institucionais para formação emancipadora; 3) A tomada do cotidiano pela formação; 4) Direitos estudantis e relevância da autonomia sobre a própria formação; 5) Para além do foco na solidariedade e sobre o ingresso em chamadas avançadas; 6) Em Busca de sentido, o lugar e a forma do aluno no espaço acadêmico. Encontrou-se que fatores como uma universidade fomentadora da formação de laços afetivos, estudantis e profissionais, maior transparência nas burocracias, adoção de uma postura política participativa em consonância com interesses grupais dos alunos, e concepção dos estudantes como sujeitos plurais, ativos e variados por parte da instituição de ensino emergem como fatores positivos no sentido da permanência dos estudantes no contexto universitário.

Palavras chave: Solidariedade estudantil; Permanência Estudantil; Sofrimento Psíquico.

Abstract

This work analyzes the academic course and meanings attributed to the experiences of a 22 year old student who was in doubt about staying or evading the course. The informations were obtained in 2016, a period marked by discussions about student health (mental and physical) and avoidance in higher education. This context was also affected by the political plan, when ended up the Impeachment process of Dilma Rousseff (president of the Republic in 2016), followed by the approval of projects such as the reform of secondary education and the PEC that froze expenses, which had a negative impact on the professional prospects, mainly for degrees and reduced the support for students in socio-economic vulnerability. We analyzed a semi structured interview, carried out under the assumptions of critical school psychology. From the analysis of the interview emerged six categories: The institutional impact in the form of conceiving students and teachers; Influence and institutional barriers to emancipatory formation; The taking of daily life by training; Student rights and relevance of autonomy over the own formation; to beyond the focus on solidarity and on entry into advanced calls; In Search of meaning, the place and the form of the student in the academic space. It was found that factors such as a university fostering the formation of affective, student and professional ties, greater transparency in bureaucracies, adoption of a participative political stance in line with the group's interests of the students, and conception of the students as plural subjects, active and varied by part of the educational institution emerge as positive factors in the sense of permanence.

Tags: student solidarity; Student Permanence; Stress, Psychological.

Sumário

Apresentação.....	1
Introdução.....	5
Percurso Metodológico	16
Exploração da entrevista, reflexões e discussão	19
1 A relação entre professor e estudante, no contexto da universidade.....	19
2 A influência institucional e as barreiras para a formação emancipadora	25
3 A tomada do cotidiano pela formação.....	30
4 Direitos estudantis e a relevância da autonomia sobre a própria formação.....	34
5 O ingresso em chamadas avançadas: quando se dificulta a entrada em todas as redes.....	41
6 Em busca de sentido, o lugar e a forma do aluno no espaço acadêmico	42
Considerações finais.....	45
Referências	50
Anexo	56

Apresentação

A universidade é reconhecida socialmente como uma promessa de ascensão social, um marco que procede da “vitória” que é a aprovação nos processos seletivos. Entretanto à medida que adentram a universidade, os estudantes conhecem um contexto que tem apresentado um crescente índice de sofrimento psíquico dentre os membros de sua comunidade.

Para Brant e Minayo-gomez (2004), “O sofrimento, marcado por um “estado de expectativa diante do perigo”, pressupõe a existência de um registro, de um código linguístico que permite identificar, nomear e comunicar determinadas percepções avaliadas como ameaça. (p.215)” O perigo pode estar, concretamente, no ambiente e ser representado como ameaça, uma mesclagem de experiência e memória, ou pode estar interiorizado, apenas como fruto do imaginário.

Tendo presenciado fenômenos como este e passado pelo olho do furacão, auxiliando colegas que optaram pelas mais diversas áreas de formação, venho sentindo uma grande curiosidade sobre o paradoxo do sofrimento universitário: por que lutar para entrar em um ambiente de tamanho desgaste e sofrimento? Seria este movimento um sintoma masoquista em busca de compensação por algo que lhe falta? Seria o descortinar dum jogo perverso comportado pelas instituições de Ensino Superior (IES)? Ou ainda, a realidade nua e crua da universidade, que por algum motivo, tem a face maquiada para não assustar aqueles que observam de fora?

Além das histórias de amigos que me tocaram diretamente, é possível notar que esta situação começa a ser discutida no contexto acadêmico, como é o caso da dissertação de Rios (2006) intitulada “Níveis de stress e depressão em estudantes universitários”, que detectou níveis relevantes de stress e depressão leve em sua amostra. E também do trabalho de Neves (2015), “Saúde dos Estudantes Universitários da Faculdade de Ceilândia – FCE/UnB”, que aponta elevados níveis de sintomas menores (cansaço físico, ansiedade, sonolência, dores de

cabeça) entre os estudantes que participaram da pesquisa. Uma pesquisa realizada na universidade que será o foco deste trabalho UFU (2015) aponta as dificuldades emocionais que interferiram na vida acadêmica dos discentes, nos 12 meses anteriores a aplicação da pesquisa. Observou-se que o sentimento de ansiedade foi identificado no maior número de respondentes - 57,1% do total dos discentes afirmaram ter sentido ansiedade no período considerado. Insônia ou alterações significativas no sono afetaram 27,5% dos discentes. Tiveram sensação de desamparo/desespero/desesperança 18,2%. Sentiram tristeza persistente 15,3% do total dos estudantes e timidez excessiva, 12%. Sensação de desatenção/desorientação/confusão mental afetaram 14,4% e problemas alimentares (grandes alterações de peso ou apetite; anorexia; bulimia),9,5%. Medo/pânico interferiram na vida acadêmica de 7,9% dos discentes.

Para além da esfera acadêmica, o tema vem sendo discutido inclusive pela mídia tradicional, como é possível observar em artigos de jornais eletrônicos: “Estresse: quando a faculdade vira “máquina de moer gente” publicado no Jornal da USP (Gomes, 2017), que discute uma pesquisa realizada pelo hospital universitário da USP sobre elementos estressores no cotidiano universitário, como ausência de didáticas efetivas na produção e transmissão do conhecimento, auto cobrança, competição entre alunos, ausência de vida pessoal e social dos alunos para se dedicarem às tarefas curriculares; "Por que os jovens universitários estão tão suscetíveis a transtornos mentais?" publicado em Huffpost Brasil (Matos, 2017), um artigo que usa relatos reais de alunos que jubilaram, ou não concluíram a graduação, e no trajeto tiveram de lidar com sintomas de desordem psíquica; "Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades" publicado no Estadão (Cambricoli e Toledo 2017), que relata iniciativas institucionais e discentes, originadas de casos de sofrimento psíquico e que visam modificar a relação universidade/aluno a fim de amenizar os impactos da formação sobre os estudantes.

Vale destacar que todo este sofrimento está se engendrando num contexto universitário que vem trocando os princípios democráticos que visam à educação como investimento social por uma educação produtivista com caráter de prestação de serviço. Tendo em vista estas memórias, preocupações, dúvidas e propostas, torna-se justificável o interesse pelo estudo do sofrimento psíquico no público universitário, com a finalidade de vislumbrar caminhos que auxiliem a combater o mal-estar e a evasão universitária.

Ao analisar preliminarmente o contexto, encontra-se alunos cumpridores de profecias de fracasso, que chegam ao Ensino Superior como animais de carga, trazendo consigo pesadas expectativas atribuídas por diversas esferas sociais. Estes discentes atingem um objetivo que nem sempre sabem se desejam, são jogados e abandonados à própria desorientação, e com a sorte lançada, muitas vezes contam apenas com o vazio conhecimento que o sistema de ensino preenchedor de lacunas lhes atribuiu. Pouco importa a carga que o aluno traz de seu contexto originário, todos devem ser iguais e começar do ponto zero, primeiro período, competindo sem saber sequer as regras. Para os que se tornam veteranos, apresenta-se a competitividade entre os pares, a de-subjetivação que ocorre por meio da numerificação dos valores pessoais (através de sistemas de medidas de notas) e por fim, uma devastadora indiferença institucional frente às variadas demandas e faltas enfrentadas por cada estudante.

Com base nestas observações, este trabalho surge com o objetivo geral de: contribuir para as discussões referentes às temáticas da evasão e do mal-estar universitários, tendo como objeto específico: conhecer o percurso acadêmico de uma estudante, buscando compreender as relações informais, que se fizeram presentes no contexto universitário (o que será chamado de “espaços de solidariedade” neste trabalho) e que influenciam tanto sobre o processo de evasão, quanto no processo de permanência. podendo ser consideradas como formas de suprir faltas institucionais. Tendo em vista a sobrecarga de serviços institucionais formais como ouvidoria (que, conforme descrito no próprio site da universidade, tem a finalidade de empreender ações

na defesa dos direitos individuais e coletivos da comunidade universitária, e o aperfeiçoamento das atividades institucionais) e assistência estudantil (tem por missão contribuir com o acesso, a permanência e a conclusão de cursos da comunidade estudantil na UFU), conhecer melhor como se dão os processos informais pode ser uma estratégia para compreensão das demandas e necessidades do público alvo. Porém, para entender melhor a respeito do atual cenário, é preciso conhecer historicamente o processo de constituição das estruturas que sustentam a universidade.

Introdução

Fávero (2006) resgata a história da universidade no Brasil recapitulando a história do ensino desde o século XVI, e afirma que no período colonial, a criação de unidades de ensino no Novo Mundo era sempre desencorajada pela metrópole europeia. É somente com a mudança da família real para o Brasil em 1808 que os primeiros cursos são criados com o intuito de preparar profissionais para servir ao Estado de forma especializada. Após este episódio há um hiato no desenvolvimento das universidades que passam mais de cem anos sem nenhuma alteração estrutural. Somente após a Proclamação da República em 1920 é fundada a universidade do Rio de Janeiro, a primeira a gozar de autonomia didática e administrativa se assemelhando ao modelo que temos hoje. Ferraz (1999) explica que as autonomias administrativa e didática auxiliam na expansão das práticas e facilitam que as universidades atinjam o fim para os quais foram desenvolvidas. Assim, quando o Estado deixa de ser o órgão regulador, a universidade passa a ser limitada somente pelo que diz a própria constituição, tornando-se imune a ordenações estatais; em suma, a autonomia impede que as universidades sejam limitadas ou direcionadas para interesses que não os seus próprios de pesquisa e ensino.

Para Fávero (2006), o estabelecimento da autonomia universitária abriu espaço para uma discussão iniciada em 1920 e que vive retornando à superfície de tempos em tempos: qual deve ser o papel da universidade em nosso país? Como resposta, havia dois posicionamentos: a universidade deve ter como funções básicas desenvolver a pesquisa científica e formar profissionais; ou a prioridade universitária é somente formação profissional. Por um tempo a primeira perspectiva prevaleceu e, ainda segundo a autora, há nas décadas de 20 e 30 a adoção de políticas centralizadoras que tomam as universidades como linha de frente para a modernização do país, suprimindo então as necessidades da formação de uma elite intelectual e de mão de obra capacitada. É também na década de 30 que surgem os primeiros documentos federais que tentam caracterizar as universidades de alguma forma. Assim, podemos citar a

fundação da USP em 1934 que ocorreu por meio do decreto nº 6.283/ 34, que estabelece no artigo 2º as seguintes finalidades para a instituição:

“a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.” (Decreto nº 6.283, 1934).

Fávero (2006) completa a linha do tempo descrevendo mais dois pontos de virada no funcionamento das universidades brasileiras. O primeiro, no governo Vargas em 1930, quando há um aumento da centralização do país e com isso a política de autonomia universitária deixa de existir. E o segundo, em 1945 após a deposição do presidente Getúlio Vargas, que traz como consequência o retorno desta autonomia administrativa e didática que dura pouco tempo, pois no golpe de 1964 a autonomia é revogada fazendo com que as universidades voltassem a priorizar os padrões produtivos e metas técnico/administrativas.

Ferraz (1999) completa dizendo que com instauração da Constituição Federal de 1988 finalmente há um reconhecimento de nível Federal da importância de se garantir legalmente a autonomia das universidades, reconhecimento este que está traduzido no artigo 207 da constituição de 1988 (Brasil, 1988): “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”

O próximo episódio relevante na história das universidades brasileiras se dá, segundo Aguiar (2016), devido à agenda adotada pelas gestões presidenciais dos anos 2002-2010 que privilegiaram a criação de políticas que foram inovadoras para a educação superior, como é o caso das políticas de ampliação do número de vagas e democratização de acesso, como o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a lei de cotas, conjunto de iniciativas/políticas educacionais que vem tornando o ingresso mais acessível a camadas populares, que não os herdeiros da elite intelectual/financeira, historicamente “donos” das vagas na academia. A autora aponta ainda que o governo, trabalhou para o aperfeiçoamento das ferramentas de controle de qualidade nas unidades acadêmicas. Mas, a falta de uma regulamentação para a abertura de capital de instituições de ensino, facilitou a expansão de unidades do setor privado, trazendo para a educação um maior caráter comercial.

Neste sentido, Chauí (2003) localiza a universidade contemporânea como uma instituição que se depara com os desafios da implementação de um sistema neoliberal iminente que ironicamente, propõe uma universidade sob o ponto de vista retrógrado, como no Brasil império, com finalidade de especialização para classes mais favorecidas e nada mais. Desta forma, o momento é de confusão e disputa de poderes, tanto no campo da identidade da instituição, quanto da função que justifica a existência da mesma. Se a universidade no Brasil é fundada para a nobreza e aristocracia, com o intuito de promover mão de obra especializada, e posteriormente passa a ser vista como servidora do estado com a finalidade de promoção dos níveis sociais. É preciso admitir que, contemporaneamente retomamos a discussão de cem anos atrás, a função da universidade Brasileira é apenas formar profissionalmente cidadãos ou também contribuir para o desenvolvimento científico e social do país?

Chauí (2003) explicita que começa a ocorrer a passagem de uma universidade como instituição social para uma organização produtivista. Temos novamente a discussão binária: servir a sociedade que financia as instituições, ou passar a fazer parte da agenda do capital privado. Desta forma, é possível concluir que a forma como a instituição universitária se comporta entre os polos desta disputa de forças determina não somente a aplicação do conhecimento produzido e reproduzido por meio da transmissão de informações e da formação, mas também a forma como os investimentos serão gastos, a forma como se darão os processos

de inclusão ou exclusão populacional, qual o destino do conhecimento produzido, e o modo de se avaliar e determinar a qualidade do ensino.

Segundo Mello, Moysés e Moysés (2010), as universidades atualmente não fornecem somente espaços para aprendizagem, mas compreendem uma vasta gama de atividades representando um espaço onde seus frequentadores se socializam, trabalham, exercem atividades de lazer e também podem ser usuários de serviços que ali são oferecidos.

Chauí (2003) argumenta que ter a visão da academia como uma unidade multidimensional, possibilita que seja pensada não somente como unidade de formação profissional, mas em sentido amplo como uma instituição que representa a sociedade como um todo, carregando as características conflitantes, cindidas e contraditórias da sociedade. Posicionar-se contra a visão unidimensional da universidade, aquela que enxerga a instituição somente como formadora de profissionais e nada mais, é um exercício que exige uma frequente articulação de ideias. O principal dos argumentos é apresentado por Mello, Moysés e Moysés (2010) que alegam que as universidades possuem potencial para contribuir com a saúde e promoção social em três áreas diferentes: criando ambientes de trabalho e convivência mais saudáveis para seus usuários, aumentando a importância da promoção de saúde, promovendo-a em nível prático ou de pesquisa, e irradiando sua potencialidade através de prestação de serviços externos. Os autores afirmam ainda que um projeto de promoção de saúde bem elaborado pode melhorar a qualidade de vida dos alunos, servidores e usuários indiretos da universidade em várias das áreas acadêmicas.

Neste sentido, Santos e Westpal (1999) apontam a saúde não como oposto de doença, mas como um fenômeno que é gerado a partir da promoção de vários aspectos sociais, que juntos elevam o bem-estar e a dignidade da população em geral. Segundo o artigo 196 da Constituição Federal de 1988:

“A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.”

(Brasil, 1988)

No contexto universitário, o mais próximo que podemos considerar a respeito de cuidados com a saúde voltada para os discentes são as políticas de assistência estudantil (AE), em 2010, a assistência estudantil recebe uma atenção específica do Governo Federal, que a eleva ao status de política pública, por meio do Decreto no 7.234 de 19 de julho de 2010, juntamente com a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Dutra e Santos (2017) explicam que o público-alvo dos programas de AE seriam os estudantes considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que está em consonância com a proposta de implementação da política, uma vez que ela é proposta para “que atenda ao estudante de baixa renda, buscando reduzir as desigualdades sociais e permitindo a expressão de seu potencial durante a vida acadêmica” (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, 2001, como citado em Dutra e Santos, 2017)

Todavia, ainda segundo Dutra e Santos (2017), direcionar as ações da AE apenas a um público específico traz ao programa um caráter excludente e limitador, tanto do projeto, quanto do sujeito que se encaixa no perfil proposto as autoras então propõem que uma política de AE deveria se voltar para um formato de contemplação universal. Proposta que encontra uma grande barreira uma vez que não tem sido possível atender a demanda das AE, nem mesmo para os que estão em vulnerabilidade socioeconômica. Tal situação leva os programas de AE a uma existência que se resume à concessão de bolsas/auxílios financeiros, cujos valores são, em muitos casos insuficientes.

É neste sentido de garantir, não somente vagas e assistência para todos, mas uma formação de qualidade que Moura e Facci (2016), consideram a inclusão do trabalho de um psicólogo escolar no Ensino Superior. Os autores defendem uma atuação que tenha um

compromisso ético-político, não reduzida ao modelo exclusivamente individual e clínico, mas que utilize-se de estudos específicos a respeito do universo universitário, intervenções junto aos processos cotidianos, por meio da denúncia e do empenho por uma transformação junto aos alunos e professores possa elevar a qualidade do ensino frente ao desastroso resultado dos cortes de verbas que vem sendo proporcionados.

Batendo nesta tecla com um pouco mais de força, é preciso trazer à tona o cenário político atual do país quando se fala de instituições de Ensino Superior e disponibilidade de recursos para que funcionem, Dutra e Santos (2017) apontam em seu trabalho que o campo da Educação vem sofrendo com os cortes provenientes da administração Temer, de forma que estes devem se tornar ainda mais severos. De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2016), as instituições federais de Ensino Superior (IFES) passaram por um processo de precarização na gestão Temer, prevendo que haverá o comprometimento de avanços históricos no Ensino Superior.

Tendo em vista esta condição de ameaça e cortes para programas de auxílio e permanência que, mesmo em condições anteriores, se mostravam insuficientes, ainda que importantes para o percurso acadêmico dos estudantes mais vulneráveis, surge a necessidade de explorar um terceiro mecanismo que surge à medida que a instituição de ensino se mostra insuficiente em garantir as necessidades de seus frequentadores: o que será chamado de “espaços de solidariedade” dentro da universidade.

Este estudo não se faria tão urgente, se não fossem as previsões de precarização do ensino, anunciadas com a aprovação da Emenda constitucional número 95 de 2016, que institui um novo regime fiscal limitando os investimentos inclusive na área da educação.

A condição de estudante universitário é elemento principal em vários estudos. Coulon (2008) a propõe em sua análise como uma etapa de constituição do sujeito, na qual o estudante

passa por vários processos de redefinição pessoal, política e profissional, e é em meio a tantas mudanças que surgem momentos de vulnerabilidade. Esta ideia também é abordada por Peuker, Fogaça, e Bizarro, (2006) que em seu trabalho discutem que a vida universitária pode ser um período crítico na vida do sujeito, elevando a vulnerabilidade e iniciando comportamentos que podem vir a oferecer riscos ao estudante e a seus próximos. Os autores elencam o uso abusivo de álcool, medicamentos e outras drogas como principais fatores prejudiciais ao desempenho acadêmico dentre outros danos sociais.

Gaioso (2005) conclui que o abandono do curso traz prejuízos de várias ordens, seja aos cofres públicos ou à sociedade em geral, uma vez que os investimentos se tornam mal aproveitados, quando alunos ingressam na universidade, ocupam vagas e as deixam, sendo que nem sempre serão reocupadas, diminuindo também o número de titulações na área e a baixa na formação de mão de obra qualificada, além de prejuízos pessoais, como o tempo investido que não será recuperado, as relações e as expectativas que, não sendo correspondidas, se desgastam.

Apesar de pesquisas recentes começarem a se preocupar com a permanência e saúde dos alunos, poucas investigam a respeito dos métodos encontrados por eles para conseguir prosseguir em seus trajetos e quais os recursos criados pela comunidade discente para um apoio mútuo que pode ser reconhecido através da palavra solidariedade. Por conta disso, destaca-se o trabalho de Baldassin, Espin, José, Calado, Moscardini, Guimarães, Colares, Ferraz, Mayer e Silva (2016), mais conhecido como a carta de Marília, documento que foi redigido no I Fórum de Serviços de Apoio aos Estudantes de Medicina, realizado durante o 10^o Congresso Paulista de Educação Médica, representantes de serviços de apoio discente, bem como docentes e estudantes de Medicina, a fim de discutir e elencar estratégias de fortalecimento dos serviços de apoio à saúde discente, estritamente necessárias no contexto violento em que se inserem as escolas médicas. O documento denuncia o contexto violento das universidades, e responsabiliza

as instituições de ensino pela promoção da saúde física e psicológica do discente, assim como pelo combate às formas de violência, presentes nos rituais de aceitação e nas tradições universitárias. Compreende a saúde mental e emocional como um objetivo da formação, assim como a busca por atitudes éticas por parte dos futuros profissionais da área. Seguem trechos da carta:

“No ambiente da escola médica, alguns dos seus cenários de atuação e modos operacionais predisõem o corpo discente a diversas formas de violência sejam veladas ou explícitas, que põem em risco a sua saúde física, social e psíquica. Não raro, o estudante de Medicina desenvolve problemas psíquicos que comprometem sua formação acadêmica, sua futura atuação profissional e sua inserção social. A naturalização de práticas violentas dentro das escolas médicas, sob o pretexto da necessidade de se passar por rituais de aceitação, hierarquias e tradições, reproduz práticas autoritárias, sobretudo em relação a grupos negligenciados e violentados na sociedade, como mulheres, homossexuais e negros, que têm no ambiente escolar a exacerbação das práticas violentas reproduzidas na sociedade.” Baldassin et. al. (2016, p. 538)

“Entende-se que é de responsabilidade das instituições de ensino a mediação de serviços que ofereçam assistência médica e psicológica ao estudante e o combate a toda e qualquer forma de violência.” Baldassin et. al. (2016, p. 538)

A esta união dos estudantes, podemos atribuir o sentido de solidariedade, uma palavra que será importante no decorrer de toda a argumentação deste texto, Westphal (2008) conduziu um estudo teórico a respeito desta palavra e concluiu que solidariedade pode ser compreendida como um amor altruísta ao próximo, originada das palavras fraternidade e irmandade. A autora considera a solidariedade abrangendo uma dimensão prática e uma terminológica e constata que, em ambos os usos, destaca-se a consideração e o auxílio aos integrantes de um grupo social, proporcionando a construção de uma maior coesão coletiva. É interessante pensar como o termo “fraternidade” fora adotado na revolução francesa, tornando-se lema da luta pela construção de uma sociedade igualitária, e agora, a palavra volta a ser utilizada em um momento onde programas voltados à “equivalência social” começam a sofrer golpes estruturais, colocando assim em xeque a possibilidade de ascensão dos mais vulneráveis. Westphal (2008) explica que em sua essência, o termo solidariedade significa "sólido"; “Solidus” significa próximo e o

seguro. O conceito romano-legal “*in solidum*” significa o dever para com o todo, a responsabilidade geral” e se faz muito importante para se compreender os movimentos de aproximação social.

Para tanto, utiliza-se também do trabalho das pesquisadoras Juliano e Yunes (2014), para elas o ser humano só vive em meio a uma rede relacional que comporta núcleos como família, escola, comunidade, trabalho e diversos outros. É nestes núcleos de interação social que o sujeito passa por experiências constitutivas e conquista suas relações pessoais, que, por sua vez, oferecem possibilidades de apoio nos momentos de crise ou mudança, podendo criar oportunidades para o desenvolvimento humano, seja através dos meios de subsistência, possibilidades de emprego, estudo, amizades, lazer ou relações de afeto. Ainda sobre esta temática, Carvalho (1999) se posiciona sobre a existência de vínculos e relações externas ao grupo familiar argumentando que o desempenho de diferentes papéis em diferentes grupos permite que o indivíduo se desenvolva emocional e socialmente além de permitir acesso a mais recursos para sua satisfação e saúde mental.

Começamos aqui a tocar no conceito de “Rede de Apoio Social” que segundo Bronfenbrenner (1996) trata-se de um conjunto de relações que o acompanham ao longo da vida, abordando todas as mudanças que se mostrem em tal percurso. De forma geral, estamos falando de relações que existem e se moldam à medida que a pessoa desenvolve suas interações e capacidades de descobrir, sustentar ou alterar as propriedades do meio. Para Simionato e Marcon (2006), é a partir da década de 1950 que começam a surgir os primeiros estudos sobre as redes de suporte social, exaltando assim a importância dos vínculos sociais extrafamiliares no cotidiano das pessoas. As autoras definem em seu trabalho que a rede social é definida como um tipo de afeto semelhante ao parentesco, mas que se aproxima pela amizade e pela classe social, no qual há grande valorização da afinidade, formando assim uma rede que une pessoas, o

que pode incluir todos os tipos de vínculos interpessoais, seja família, amigos, pessoas do trabalho, do ambiente de estudo ou da comunidade em que se vive.

Temos então que o apoio social se faz muito importante no processo formativo do sujeito, servindo como promotor da qualidade de suas relações em sua trajetória de vida. De forma mais prática, Due (1999) conforme citado por Gonçalves, Pawlowski, Bandeira, Piccinini (2011) define o apoio social como proveniente dos aspectos qualitativos das relações sociais e propõe compreender quatro características para defini-lo: apoio emocional, apoio instrumental ou material (auxílios concretos com necessidades materiais, ajuda para trabalhos práticos), apoio instrutivo (aconselhamentos, sugestões, orientações), interação social positiva (disponibilidade de pessoas que possam prover diversão e entretenimento).

Sobre a utilidade de uma Rede de Apoio Social, Bowlby (1988) revela que, quando bem estruturada, a Rede está relacionada diretamente à prevenção de violência e fortalecimento de competências, além de trazer como benefícios secundários um aumento no senso de pertencimento, o que corrobora com os achados de Bronfenbrenner (1996) quando aponta em seus estudos que a eficácia da rede pode ser detectada quando se constata uma redução na produção de sintomas psicopatológicos de uma comunidade, tais como depressão e sentimento de desamparo, enquanto que na ausência de uma Rede, é possível observar o aumento de vulnerabilidades sociais e situações de risco. Ribeiro e Vaconcelos (2014), propõem que as ações de Redes de Apoio Social ocorrem em níveis individuais, quando abordam questões subjetivas, e em níveis coletivos, quando organizam reivindicações e fortalecem os grupos. Ações fundamentadas em Redes de Apoio Social, portanto, se mostram capazes de manter ou de ajudar sujeitos e grupos fragilizados no enfrentamento do cotidiano.

Tendo em vista o processo histórico de constituição das universidades, que culminou em um delicado processo de expansão, considerando que o acesso à educação torna-se um

direito de todos e dever do estado, a necessidade nacional de mão de obra qualificada, e que o sofrimento psíquico vêm se manifestando no âmbito acadêmico por vários motivos, este trabalho surge com o objetivo geral de: contribuir para as discussões nas temáticas de evasão e mal-estar universitários, tendo como objeto específico: analisar o percurso acadêmico de uma estudante, tentando compreender as relações informais, que podem se fazer presentes no contexto universitário (o que será chamado de “espaços de solidariedade” neste trabalho) e que influem tanto sobre o processo de evasão, quanto no processo de permanência, podendo ser consideradas como formas de suprir faltas institucionais.

Percurso Metodológico

É importante ressaltar que este trabalho se trata de um estudo de caso e a entrevista analisada foi obtida inicialmente como amostra para a pesquisa “Permanecer ou evadir: conhecendo o processo vivenciado por estudantes do Ensino Superior”¹ que teve o intuito de conhecer os fatores envolvidos no processo de evasão universitária. A busca por voluntários foi realizada por meio de divulgação em salas de aula, distribuição de cartazes na universidade e divulgação em grupos da universidade nas redes sociais, meio pelo qual a entrevistada deste trabalho manifestou interesse em participar da pesquisa. O trabalho original contou com a participação de oito estudantes da universidade Federal de Uberlândia (UFU) e se deu em duas etapas, uma de entrevistas individuais, na qual estudantes que estavam em dúvidas em relação a sua permanência no curso em que estavam matriculados e responderam a um roteiro semiestruturado que buscava compreender os motivos na trajetória estudantil que estavam envolvidos na dúvida entre permanecer ou evadir do curso. Na segunda etapa, foi realizada uma roda de conversa para compartilhamento das experiências entre os alunos que passavam pela mesma problemática e discutiu-se sobre as alternativas adotadas por cada um para lidar com as questões enfrentadas em seus percursos no Ensino Superior.

Para a redação do presente trabalho, foi escolhida apenas uma das entrevistas da primeira etapa, o critério utilizado para seleção foi o de identificar no texto do relato episódios de afinidade experiencial e discursiva com a temática das Redes de apoio Social, embora não fosse o tema principal do roteiro de entrevistas utilizado a princípio. Desta forma, é importante ressaltar que o recorte utilizado para a coleta dos dados utilizados neste trabalho, parte de estudantes que têm na evasão do curso uma perspectiva. Assim sendo, a compreensão que têm

¹ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética da UFU (aprovação número 54501115.7.0000.5152), orientado pela professora Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, desenvolvido nos anos 2016 e 2017, que teve como equipe os então discentes do Curso de Graduação em Psicologia Ítalo Weiner Martins de Oliveira e Luana Mundim de Lima.

do que viveram e o modo como se referem às suas vivências universitárias é atravessada por essa dúvida entre permanecer ou evadir, portanto as informações obtidas a respeito de certas vivências universitárias e contextos revela este viés.

A participante cedeu seu relato de forma voluntária e terá suas características descritas a seguir: Isadora², 22 anos, frequentou o ensino médio público, possui uma graduação anterior em um curso da área de Ciências Humanas, concluiu seu primeiro curso sob dificuldades financeiras, institucionais e emocionais. Agora está matriculada em sua segunda graduação, também na área de humanas, atualmente trabalha na área da educação.

Este trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa que privilegia o processo de construção das informações, propondo-se assim a descrever fenômenos sociais complexos. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), o investigador é compreendido como o instrumento principal de obtenção de informações, por isso, precisa adotar uma postura curiosa a respeito daquilo que lhe aparece como extremamente familiar. Considerando que a obtenção de informações foi realizada por dois estudantes de graduação que também vivenciavam seus próprios dilemas em relação às vivências universitárias, houve a necessidade de realizar constantemente o exercício de ora se aproximar, ora se distanciar afetiva e cognitivamente daquilo que lhes era relatado, a fim de poder compreender a complexidade do objeto de estudo proposto.

A análise das informações obtidas se deu por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), o processo pode ser dividido em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira etapa se deu a partir de uma “leitura flutuante”. Em seguida, o material foi agrupado em unidades de sentido que possibilitaram a criação de categorias iniciais, as quais por sua vez, foram reunidas

² Com intuito de zelar pelo sigilo das informações dos participantes, utilizou-se nomes fictícios, e foram fornecidas características gerais, que não possibilitassem identificação da entrevistada.

por temáticas e deram origem às categorias intermediárias, que foram agrupadas embasando-se nos temas, formando, assim, as categorias finais. A partir de tais conteúdos foi realizada uma análise comparativa, mediante uma justaposição de categorias, o que possibilitou identificar os aspectos semelhantes e os distintos (Silva & Fossá, 2013). A análise de categorias temáticas, possibilitou a criação de seis categorias que buscam discutir elementos do percurso universitário de Isadora, visando detectar em seu discurso e história, maneiras próprias e informais de promoção de saúde utilizadas por ela e por colegas enquanto formas de suprir faltas institucionais.

Por meio da análise da entrevista espera-se promover diálogos que possibilitem compreender a constituição e a relevância de tais elementos no contexto da graduação, além de compreender um pouco mais sobre as redes de apoio social que são relevantes para aqueles que se encontram dentro do âmbito acadêmico.

Exploração da entrevista, reflexões e discussão

1 A relação entre professor e estudante, no contexto da universidade.

O ingresso no Ensino Superior é comumente considerado como um momento especial e importante na vida do sujeito; uma nova fase que é ansiosamente aguardada, idealizada e considerada socialmente como uma experiência realizadora. Este significado socialmente atribuído pode não corresponder exatamente ao cenário encontrado pelo estudante, nas suas primeiras experiências. Como ressalta Coulon (2008), o ingresso na universidade é caracterizado por um período de inúmeras rupturas simultâneas: mudam as condições de existência, ocorrem transformações na vida afetiva, frequentemente temos a transição para uma vida mais autônoma e menos protegida pela família. Há, ainda, uma ruptura psicopedagógica, pois as relações com os professores universitários são mais distantes e faz-se necessária a elaboração de uma nova relação com o saber.

Este “arremesso” do sujeito em direção a um novo e complexo padrão de relações pode se dar de maneiras suaves ou bruscas. Sobre isso, a entrevistada relata que em sua primeira semana de curso se deparou com imensa quebra de expectativas, acompanhada de uma série de desincentivos promovidos inclusive pelos docentes do curso:

“Eu sabia que não era só o que eu esperava, mas a gente recebe muita patada quando a gente entra no curso. Eles não te dão um motivo, um porquê você está fazendo o curso, eles só te criticam por tudo que você fala, é muito pesado”

“No meu primeiro ano, muitas alunas desistiram do curso. Foi o ano que teve mais evasão, porque um dos professores falou que, se fosse contratante, não aceitaria uma pessoa com 40 anos ou mais. Porque ela não teria disposição, ia pegar muito atestado, essas coisas. Das pessoas que saíram uma falou que realmente foi embora por isso.”

“As outras foram embora por outros motivos também. Sempre lembravam isso, a gente conversava ‘Volta. Dá tempo ainda’, ‘Não. Vou embora, esse curso não é pra mim, porque eles tão falando pra mim que eu não vou dar conta.’. Então, quando a gente entra no curso, a gente entra com a expectativa que a gente vai ser bem recebido, que esses professores vão ser, assim, atenciosos e tal, mas a maioria não é. E a gente leva um choque na primeira semana, que a gente fica “O que que a gente está fazendo aqui? Porque não é nada do que pensei!”

Neste trecho é possível explorar várias questões interessantes, a principal delas sobre a quebra das expectativas que se dá pelo discurso dos docentes logo na semana de recepção. A entrevistada relata discursos que partem de uma visão de que os estudantes já devem chegar à universidade com uma série de características concebidas como essenciais ao exercício da profissão. Qual seria, então, papel da universidade na formação profissional e pessoal dessas pessoas? Como a universidade se prepara para receber a diversidade populacional que nela ingressa? Como dialoga com estas diversidades?

Temos então uma ação que pode ser compreendida como contrária ao previsto pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, 1996) em seu artigo 13º, que prevê que “Os docentes incumbir-se-ão de: Art. 3 - zelar pela aprendizagem dos alunos.”

Embora a conexão entre a recepção pouco acolhedora e um possível prejuízo à aprendizagem dos calouros seja interpretativa, é possível detectar uma postura pouco didática, que pode ter se originado ainda no processo de formação destes professores, o que poderia afetar na concepção que têm em relação à docência que se revela nesse modo excludente da relação com os alunos. Porém, não é proposta deste trabalho analisar a formação de professores, mas o impacto de suas ações (compreendidas como representantes do contexto educacional frente aos estudantes). Vale ressaltar a importância do conceito de inclusão na educação, conforme discutido por Fabrício, Souza e Gomes (2007), em seu trabalho sobre educação inclusiva que pressupõe respeito as singularidades de cada sujeito, de forma que sejam trabalhadas, desenvolvidas e integradas, permitindo ao grupo um desenvolvimento integrado às peculiaridades de cada indivíduo, para acolhê-lo de forma adequada e construtiva. Ainda que fosse conhecida qualquer limitação dos alunos daquela turma (o que não era possível, por que ainda era semana de recepção) a postura descrita por Isadora se mostra contraproducente do ponto de vista inclusivo e educacional, e por mais que este tipo de “susto” seja uma herança cultural que se manifesta na universidade em questão, restam as dúvidas: Quais seriam as

origens de tal comportamento? Haveria algum planejamento pedagógico que justificaria tais práticas? Qual a perspectiva de docente está sendo exibida nestes momentos? Como sinalizado por Isadora, estas falas não surgem apenas como palavras ao vento, elas atingem e produzem resultados como a quebra de expectativas dos alunos e originam situações que se repetirão no cotidiano da graduação, antevendo fracasso escolar, diminuindo sua estima e vontade de estudar.

Buscando respostas para estas perguntas recorre-se ao estudo sobre trotes e violências nas universidades como o proposto por Akerman, Scalisa e Akerman (2015), que se referem à concepção de violência institucional de forma mais ampla, compreendendo o ato agressivo não como oriundo de motivações pessoais, mas de processos culturais que são produzidos e reproduzidos pelas instituições de ensino através dos tempos e que não se limitam a uma prática exclusiva em um momento específico. Portanto faz-se necessário esclarecer que, mesmo estando inserido na semana de recepção, o relato de Isadora sobre a primeira aparição dos docentes não pode ser compreendido como um trote, uma vez que, segundo Warth e Lisboa (1999), o trote sempre foi o espaço e a atividade restrita aos alunos, sem qualquer participação do corpo docente. Retornando a Akerman, Scalisa e Akerman (2015), pode-se compreender que tanto o primeiro fenômeno descrito como “trotes violentos”, quanto o segundo chamado de recepção institucional compartilham de uma mesma origem, (como um tipo de ritual iniciático, derivado de um costume cultural), só que há uma exclusividade no que se refere ao segundo elemento, se trata de uma violência originada em um contexto que permeia diferentes tipos de relação que são construídas no mesmo meio e que traz prejuízos à formação.

Para além de uma simples falha na formação acadêmica, os autores, ao analisarem as conclusões de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre violações aos direitos humanos em universidades paulistas, notam um paradigma recorrente: uma espécie de cultura da violência e da tortura, onde estes elementos surgem como uma forma distorcida de

demonstração de “afeto” e de “amor institucional”. Estas formas distorcidas, são exemplificadas pelos autores como padrões que se reproduzem em vários tipos de relações dentro da instituição, como apadrinhamentos, que funcionam como beneficiamento em funções que exigiriam apoio docente (como editais de estágio, monitorias intercâmbio e iniciação científica) e também funções que não contam com engajamento docente, como participação em instituições esportivas, formação de fraternidades para promover outras vantagens profissionais, procedimentos que exigem rituais, hierarquias e padrões morais particulares, agindo de forma a garantir segurança no abafamento de possíveis escândalos.

Sob a ótica de Isadora, havia no instituto outros modos de proceder que provocavam a sensação de que os docentes de alguma forma não estariam tratando da sua função na graduação de forma compatível ao seu nível de preparo acadêmico e às exigências didáticas de sua função. Isto resultava em expectativas frustradas para muitos alunos, o que causou na entrevistada, certa sensação de abandono:

“Na verdade o que sobra (dos professores) vai pra graduação, os que são bons pegam a pós, e quem sobra vai pra graduação, aí são os professores que não tão nem aí pra nada, não corrige prova, coloca os alunos do mestrado pra corrigir. Na aula ele entra, senta no computador, e fala pra fazermos uma monografia, isso no primeiro ano da graduação. Isso não existe! A gente faz um texto de 300 páginas e ele larga, é isso, a gente tá largado!”

Seria então o caso de questionar sobre como têm se dado a avaliação das universidades, estabelecendo critérios de produtividade e cobranças que recaem diretamente em exigências aos professores.

Para Carnoy (2009), fatores que contribuem para esta problemática do desempenho pedagógico dos professores no Brasil e na América Latina, são: a falta de padrões claros do que se considera um ensino de boa qualidade e as poucas formas de avaliação de desempenho docente. Para superar esta problemática, o autor propõe uma alternativa, que consistiria não somente na criação de métodos de avaliação, mas na criação de uma imagem ideal de bom

professor e da forma de exercer sua profissão, conceitos que tem se mostrado um tanto quanto difusos tanto para os profissionais, quanto para a comunidade de forma geral. Vale destacar que nos últimos anos, as formas de avaliação docente nas universidades têm sido ampliadas. Mesmo com isso, ainda é preciso que tais procedimentos avaliativos sejam pensados com cuidado.

Para Spink e Alvez (2011), que abordaram os índices de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu trabalho, este critério de produtividade baseado no número de publicações reforça uma lógica individualista e produtivista que gera distorções como a substituição do ensino, da reflexividade e do pensamento crítico pela produtividade pautada no número e não na qualidade do conhecimento produzido; uma segunda distorção perceptível segundo estes autores é o fato de que há o afastamento de professores das atividades de ensino, estágio e extensão para que tenham maior foco nas tarefas de preparação de textos para publicação.

É importante compreender esta lógica quando se propõe a pensar sobre formas de avaliação docente, uma vez que Oliveira, Pereira e Lima (2017), ao realizarem uma revisão bibliográfica sobre o adoecimento docente nas universidades públicas brasileiras, detectaram a presença de um adoecimento psíquico, cujo surgimento foi compreendido como efeito colateral da naturalização do excesso de trabalho, de demandas e da adoção de um modelo produtivista de avaliação que fomenta este adoecimento.

Portanto, é preciso que se tenha uma consciência mais ampla das atribuições de um professor antes de se desenvolver uma forma de avaliação, uma vez que a presença desta forma de atuação profissional difusa, permite, não somente que não seja realizada uma função pedagógica, mas que também o profissional se sobrecarregue com funções que não deveriam lhe ser atribuídas.

Este raciocínio permite a abertura para uma inserção importante a respeito da violência da universidade, pois suscita a lembrança de que esta violência por estar arraigada nos processos institucionais, não incorre somente sobre os discentes, mas também sobre os seus trabalhadores.

Retomando os relatos de Isadora, percebe-se que remetem a uma violência que atravessa várias relações do contexto universitário, Bourdieu (2011), propõe que a instituição escolar, utiliza-se do “poder simbólico” para legitimar certas relações de dominação. Tratando especificamente sobre a relação Professor/Aluno, Charlot (2002) explora em seu texto um importante conceito ao descrever os vários tipos de violência conectados ao ambiente escolar, para recorte deste trabalho destaca-se dentre estas categorias uma chamada de “violência da escola” e que se trata de uma violência institucional e simbólica que os estudantes suportam e se manifesta através do modo como são tratados pela instituição e seus funcionários: como o modo de compor as classes, de atribuir notas, de orientar, de cometer atos injustos, desdenhosos ou preconceituosos que não podem ser contestados.

Estas pesquisas nos auxiliam a observar melhor o fenômeno da violência da universidade e a compreender situações recorrentes em diversos contextos universitários, corroborando com a hipótese de Almeida Jr. (2004) de que as violências principalmente ocorridas nos trotes teriam relação com uma preservação de culturas institucionais violentas. Silva (2013) discute que mudanças poderiam ocorrer se fosse dada atenção aos processos de formação inicial e formação continuada de todos os que compõe o ambiente universitário.

Diferentemente do que é avaliado segundo os critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que pouco valoriza a atuação docente, Leite e Tagliaferro (2005) concebem uma nova imagem para o professor, quando atribui a este um importantíssimo papel no contexto educacional, considerando-o o elemento principal na mediação entre o aluno e o conteúdo escolar, uma vez que todas as práticas pedagógicas dependem do professor desde o seu planejamento até a seu desenvolvimento de forma concreta.

Outros estudos do mesmo autor juntamente com Falcin (2006) e Leite e Tagliaferro (2005) apontam que as decisões planejadas e desenvolvidas pelos docentes impactam afetivamente sobre os alunos, esteja o professor presente fisicamente, ou não, o que revela a necessidade de se direcionar uma maior atenção para o processo de produção/mediação de práticas pedagógicas, um momento que se faz muito importante para a garantia na qualidade de ensino, mas que parece não ser considerado por todos.

Junges e Behrens (2015) ao realizarem uma pesquisa-ação a respeito da formação continuada de docentes do Ensino Superior sugerem que a docência universitária deva ser abordada em uma nova perspectiva que muda a clássica compreensão do contexto escolar, e passa a compreendê-lo de forma mais participativa e vívida, tendo o professor como agente social, o aluno como cidadão crítico e a instituição como um campo para a produção do conhecimento. Na mesma pesquisa, encontrou-se que evidências positivas no desempenho de discentes, geralmente estão conectadas a mudanças na perspectiva e nas atitudes dos professores. Isto pôde ser percebido pelas autoras na medida em que os próprios docentes contavam sobre suas buscas por diferentes e novas práticas orientadas por uma visão ativa de “agente social”, o que tem como resultado um estreitamento da sua relação profissional com os alunos. Os autores relatam a adaptação das avaliações e aulas a partir dos interesses e necessidades dos alunos, o que quebra a perspectiva de que a docência seria uma atividade solitária e desvinculada da realidade, trazendo assim a atuação docente mais próxima da realidade para atender a demandas de maior urgência.

2 A influência institucional e as barreiras para a formação emancipadora

Com o prosseguimento da análise de relato, revelou-se que a estudante apresentava diversas dúvidas referentes ao funcionamento da instituição, uma vez que estas questões se

referiam especialmente à estruturação curricular do curso, levantando a necessidade de se arguir a respeito do conteúdo oferecido em sua formação:

“O curso parou de habilitar pra exercer uma função, para qual habilitava antes. Só que parou de habilitar e continua com as mesmas matérias. Temos todas as matérias pra sair preparado para tal atuação, as vezes leva vários semestres pra terminar uma delas e é voltada para aquilo, mas no papel não somos considerados habilitados.”

Esta fala nos leva a pensar a respeito de questões administrativas e pedagógicas um pouco mais profundas em nossa universidade. Nas falas de Isadora, parece haver certo clamor por uma atualização curricular que possibilitaria, segundo a entrevistada, que o tempo do estudante na universidade pudesse ser melhor aproveitado. Além disso, Isadora revela uma preocupação com sua futura atuação profissional, ao declarar o desejo de que ~~se o~~ curso utilizasse o tempo e o conteúdo lecionado em sala de aula de forma otimizada, para que pudessem ser convertidos em uma maior gama de possibilidades no mercado de trabalho, ao contrário do que suas falas indicam acontecer atualmente.

Chechiari, Caetano e Faccenda (2005), ao abordarem o sofrimento psíquico, ressaltam que há necessidade de investir em estudos que aprofundem a reflexão sobre o real papel das universidades, e busquem formas de otimizar a formação profissional para que seja mais completa, contribua para o amadurecimento pessoal, valorizando o bem-estar, e mudando a forma como as atividades acadêmicas se distribuem ao longo dos cursos. Para Lima e Souza (2014, p.797), o modelo clássico de educação está limitado, uma vez que “enquanto manifestação social e histórica, reflete as contradições e limitações de um ordenamento social que restringe, se não impede, a realização plena dos sujeitos que nele se inserem.” Uma organização curricular posicionada na lógica social atual, sem a proposta de elaborar qualquer crítica ao funcionamento social vigente limita a formação do sujeito crítico, configurando aquilo que Adorno (1996) chamou de “semiformação”, para o autor, este adjetivo pode ser atribuído a processos de formação que seguem na linha de fetichização da técnica e da

mercantilização do conhecimento, um processo que é marcado pelo aniquilamento subjetivo, patrocinado pela indústria cultural, um processo brutal que nega aos sujeitos seu direito a processos emancipadores.

Nota-se, que à medida que a estudante migra de uma posição de semiformação para uma posição um pouco mais crítica ao ambiente institucional e às relações do âmbito acadêmico, esta passagem transforma não somente sua forma de enxergar os processos sociais, mas de se deixar afetar e reagir aos mesmos, como expressado na fala a seguir, onde se parte de uma posição temerosa e infantilizada perante uma “autoridade” superior, expressa na figura dos representantes institucionais, e passa-se a uma posição madura, com ciência de seus direitos e deveres:

“Não vou me matar pelo curso. Já fiz isso na primeira graduação, agora já tenho a malícia da graduação. Por que tem hora que o professor faz umas ameaças bobas assim e você para e pensa, ‘ah, não vai fazer isso’. Então você aprende que o professor não pode te tratar de qualquer jeito, eu não vou passar o que passei no meu primeiro curso calada, por que eu sei quais são os meus direitos enquanto aluna da graduação.”

Considerando-se a instituição de ensino em questão conforme é descrita pela entrevistada, destaca-se nos relatos uma lentidão “quase intencional” no tocante a manutenção curricular, e na forma de inserir o aluno no contexto universitário, que se dá de maneira na qual as práticas vigentes se apresentam de forma empobrecida em pluralidades para o sujeito da educação. Temos um contexto de ensino que se reduz a uma concepção que ainda segundo Adorno (2006) como citado em Lima e Souza (2014), se mostra massificadora, adaptando subjetividades a imperativos de interesses econômicos, políticos e sociais aprisionadores, processo que culmina em uma (de)formação do sujeito, convertendo seus recursos sócio afetivos em ferramentas de trabalho que podem ser compradas e vendidas, ignorando suas implicações na sociedade.

Calais e Pacheco (2001) apontam que muitas vezes é preciso rever as estruturas curriculares devido a inadequações ou à insatisfação com o “resultado educacional”, as autoras ainda frisam que uma readequação não deveria resultar em uma simples revisão curricular, mas no conhecimento amplo do contexto, conhecendo os recursos e as faltas regionais que afetariam aquele currículo em questão, o que retorna à importância de se pensar a educação enquanto objeto de transformação social, aproximando o espaço da universidade da realidade regional na qual a universidade está inserida.

Para além de se questionar sobre a qualidade e manutenção do currículo pedagógico, que afeta a todos que estão inseridos em uma instituição de ensino em comum, cabe questionar mesmo que brevemente a respeito das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. Quando a sobreposição de professor sobre aluno não permite uma formação dialógica, além de exercer a função de um “segundo processo seletivo” excluindo, não por competência, mas por intolerância, e as práticas curriculares tornam-se obsoletas, resistentes a mudanças emancipadoras, surge espaço para o questionamento, se um sujeito investido dos poderes e da missão de um professor não cumpre com as suas incumbências básicas, que tipo de profissional temos em cena? quando um currículo não leva em conta particularidades do desejo daqueles que se encontram em formação, nem mesmo a implicação social dos conhecimentos ali adquiridos, que tipo de profissional está sendo formado?

Partindo do princípio explicitado por Coulon (2008) de que o ensino universitário difere do ensino médio e básico por vários fatores (como estilo de estudo, independência dos pais, gestão do tempo, etc...), uma vez que estamos tratando do perfil de estudante emancipado e socialmente atuante, encontramos no relato de Isadora, o que pode ser descrito como um incômodo inicial que serve de motor para o surgimento deste perfil, curiosamente este incômodo ocorre em um dos momentos que a estudante descreve como um dos mais pesados de sua trajetória, a semana de recepção:

“Na primeira semana são as veteranas que vêm te pintam, brincam, te chamam de burro. Mas até aí tudo bem, que eu já imaginava que ia acontecer, mas no momento em que entra a coordenação... Eu participei da organização da recepção por 4 anos seguidos, né? Nos dois primeiros dias tem aula trote, os veteranos, etc.... No segundo dia, os veteranos levam, passeiam, você conhece a UFU, etc. Aí você acalma, na quarta feira você conhece os professores, aí começa: ‘se vocês estão aqui por causa de (objeto senso-comum de estudo da área), então vai embora, se você acha que não vai trabalhar com sujeira, então vai embora’, sabe? Eles são muito carrascos no primeiro ano do curso, e geralmente tem uma apresentação geral, mas os professores do primeiro ano, historicamente são os que não conseguiram nada melhor.”

É depois que a estudante percebe algo de negativo e prejudicial naquele evento, que surge a vontade de atuar no sentido de amenizar o impacto sobre os próximos que viriam:

“Eu só espero que as impressões do pessoal não tenham sido tão traumáticas quanto as minhas, por que foi o que me motivou a estar no DA, que quase virava uma psicologia coletiva. O pessoal chegava e chorava tudo junto e ficava tentando se entender, aí alguém já chegava, batia a porta, e falava o que os professores falavam e já começava a chorar, e a gente: ‘sabe... ele vai continuar falando isso até o final do curso, e não tem como mudar’.”

E também é neste momento que surgem os questionamentos sobre as formas de abordagem e uma busca por uma forma diferente de se pensar o ocorrido:

“Teve uma professora que falou pra menina que falava ‘nóis vem, nóis vai’ falou assim: ‘se eu for colocar minha filha na escola que você estiver trabalhando, eu tiro’. Tem um jeito de chamar atenção, mas bruto de mais.”

Mesmo considerando tal fala é preciso mediar os pontos de vista, embora os docentes tenham realizado uma brusca entrada na vida dos calouros com informações pesadas e duras, porém, não irreais, o acolhimento pelos veteranos se dá em função de combate à comoção ritualística prevista para todos os ciclos de ingresso no curso em questão, cenário que poderia ser diferente, energia que poderia ser poupada, caso houvesse naquele contexto uma melhor escolha de palavras, uma maior consciência dos efeitos que as palavras causam a quem são direcionadas.

Revela-se com estas cenas relatadas, a dimensão prática da solidariedade conforme prevista por Whestphal (2008), na qual há uma aproximação de semelhantes devido a alguma dificuldade apresentada no contexto social, possibilitando a formação de uma base sólida, onde

os sujeitos envolvidos podem depositar suas angústias e expectativas de um projeto mais seguro para o futuro. Veremos nas próximas categorias formas de expressão desta solidariedade, quando a coesão grupal se torna ainda maior e tendo motivos em comum, para além da reparação de um prejuízo causado, como foi no caso da semana de recepção.

3 A tomada do cotidiano pela formação

Para pensar o trajeto de transformação do estudante em um profissional formado e de habilidades plenas é preciso retomar as ideias de Coulon (2008), quando afirma que a universidade traz uma rotina distinta da do Ensino Médio, por meio da qual o estudante é apresentado a novas exigências e responsabilidades. Entretanto é preciso ter em mente que o simples fato de ingressar em uma instituição de Ensino Superior não garante por si só a transformação socio-cognitiva do sujeito (Moura & Facci, 2016).

Até o momento foram abordados fatores negativos oriundos da relação aluno/instituição, e agora é preciso voltar a atenção para fatores não institucionais capazes de influenciar no surgimento do mal-estar estudantil. Para Isadora, a carga excessiva de atividades do curso assumiu um grande peso no sofrimento enfrentado ao longo do curso, uma vez que, sentia-se exigida além do tempo previsto oficialmente pelas disciplinas, a entrevistada relatou que sua participação em atividades de interesse pessoal, ou seja, não conectadas ao contexto acadêmico se tornou dificultosa e empobrecida:

“Quando eu fiz o curso parei minha vida e tudo que eu fazia. Fazia balé, fazia parte de um grupo de circo, de um grupo de teatro. Eu larguei tudo e ficava por conta da faculdade. Chegava aqui de manhã, que eu era do matutino e saía só a noite.”

Andrade, Tiraboschi, Antunes, Viana, Zanotto e Curilla (2016), ao analisar a percepção que estudantes atribuíam às próprias vivências na universidade, descobrem que atividades não acadêmicas são categorizadas como extremamente relevantes para a formação do ponto de vista estudantil. Em contraponto colocam questões como a carga horária da grade obrigatória e má

organização curricular como elementos que geralmente são desfavoráveis a uma boa experiência de formação. Nesse quesito o autor explora fatores criticados pelos alunos como: a péssima distribuição das atividades avaliativas que se concentram em semanas específicas do semestre, tornando os meses iniciais ociosos; a pobre relação entre teoria e prática; e a adaptação à vida universitária, categoria que abarca questões que vão desde a situação econômica até a iniciação e cultivo de laços sociais, frente à situação de risco de ruptura de vínculos, mudança de cidade, inserção institucional e formação de identidade.

Ou seja, quando cursar o Ensino Superior significa uma “pausa na vida”, o estudante se vê empobrecido em número de atividades e de convivências, uma vez que teria direcionado suas energias exclusivamente a fins acadêmicos. Seria este acontecimento parte do processo de transformação do sujeito em formação? Ou seria resultado de má administração do tempo pelo estudante, ou ainda vestígio de um formato curricular que não prevê o estudante como um sujeito integral e participativo, conforme discutido anteriormente?

Ao buscar respostas para estes questionamentos, torna-se necessário reconhecer que existem propostas dentro do meio universitário para dar conta desta demanda de atividades “não acadêmicas”, uma vez que frequentemente a universidade se coloca como patrocinadora, ou fomentadora de atividades que visem suprir uma possível ausência de fatores sociais relevantes para a manutenção da saúde estudantil. Massi & Villani (2015), ao estudarem fatores para a permanência e integração dos estudantes, atribuem um sentido especial às atividades extracurriculares, uma vez que se relacionam ao desenvolvimento de fatores como: integração social; aprendizagem; sentimento de pertencimento e adesão.

No mesmo sentido, Fiori e Mercuri (2003) declaram que é importante que os alunos se envolvam em atividades extracurriculares que favoreçam a adaptação e permitam uma formação mais ampliada durante a graduação, e pelo menos neste sentido a universidade em

questão (UFU) vêm abrindo seu espaço, tornando-se também um referente, muitas vezes informal para acolhimento e desenvolvimento biopsicossocial para seus dependentes e comunidade próxima. É possível perceber isso através de iniciativas como³: a abertura do espaço para práticas como aulas abertas de yoga, meditação em espaços abertos do campus, oficinas abertas de teatro, aulas de dança, fomentação oficial para manutenção e uso pela comunidade de espaços como a brinquedoteca do campus Umuarama, os centros esportivos da universidade, reconhecimento e amparo legal para as associações atléticas dos cursos, organização das olimpíadas universitárias, torneios de *cheerleading*, manutenção do museu universitário de artes (MUNA), além da esporádica abertura do espaço para calouradas e confraternizações dos cursos. A possibilidade de tantas atividades nos coloca frente às contradições vividas na universidade: existe a possibilidade de ter acesso a uma formação ampliada e diversificada, porém, há dificuldade em usufruir dela. A sobrecarga de Isadora pode ser compreendida como uma eventual sobreposição/acúmulo de atividades curriculares, típica de determinados semestres ou períodos dentro de um semestre, revelando uma inconstância de carga no decorrer das atividades curriculares, o que, de certa forma, é prejudicial para a organização e participação nas atividades não curriculares. Com base neste argumento, compreende-se que há no espaço universitário uma manifestação no sentido de ampliar as formações para além do que oferecem as grades horárias, permitindo ao discente maior variedade para sua participação no meio universitário. Estas possibilidades parecem se mostrar não somente no âmbito dos deveres e dos lazeres, mas também na forma de constituir-se sujeito responsável por seu percurso, escolhas, e afazeres. O estudante encontra inúmeras dificuldades para vivenciar esta possibilidade de formação, contudo, a amplitude e variabilidade na formação deve ser considerado como conceito importante ao se tratar do contexto acadêmico. Para esta análise, é importante lembrar que embora Isadora não tenha relatado participação nas atividades

³As informações a respeito das atividades podem ser checadas por meio do veículo de comunicação oficial da UFU disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/>

supracitadas, a estudante revela que recorria a alternativa de fugir temporariamente às exigências curriculares:

“Às vezes tentava focar em alguma festa, que organizávamos do DA para juntar dinheiro, aí eu tentava focar mais na festa, e acalmava.”

Pode-se considerar que além de atividades não acadêmicas, relações afetivas mais próximas auxiliam em momentos de crise mais profunda, isto é perceptível nesta fala:

“Eu queria largar o curso, mas meu pai me deu apoio, meu ex-namorado falava que eu ia dar conta, pra eu acalmar, eu cheguei a me afastar, sabe? Quando eu ficava muito nervosa, eu ia pra cidade da minha mãe, eu somava minhas faltas, pegava uma semana do feriado, e ficava lá umas 2, 3 semanas. Ficava com minha mãe, acalmava e voltava. Ia pra outra cidade, que eu tenho umas tias lá, e minha tia incentivava a terminar o curso, então tive muito apoio da família. Querer trancar de ter escrito a carta de justificativa, eu fiz duas vezes. Não entreguei, mas escrevi.”

Ao contar sobre o seu primeiro curso, Isadora revela que enfraquecer seus laços sociais e afetivos, não foi uma boa opção para sua saúde e vontade de permanência. Agora, na condição de estudante já formada, a “vida” e seus diversos aspectos aparecem como prioridade. Quando o indivíduo se torna esclarecido sobre seu contexto, passando a enxergar a universidade não mais como um elemento totalitário, ou majoritário dentre os componentes da sua vida e tempo, mas como apenas uma das dimensões de seu cotidiano, surge possibilidade de cuidar melhor destas relações que promovem melhores condições de saúde física e mental do sujeito:

“Fazer isso de novo, jamais. Agora vou fazer duas, três disciplinas no máximo, porque eu quero trabalhar, eu quero, construir minha vida profissional. Vou demorar pra terminar o curso? Vou. Eu já até pensei assim: meu esposo vai mudar da cidade, vai ficar um tempo longe. Quando ele ficar longe não tenho com quem ficar a noite, aí sim eu pegaria mais matérias pra adiantar o curso. Mas eu não vou prejudicar meu casamento, prejudicar o meu trabalho, por causa de universidade.”

Ao observar esta última fala de Isadora, percebe-se que há tanto uma mudança na forma de compreender a presença da universidade em sua vida, quanto na forma de relacionar-se com ela à medida em que vai amadurecendo em seu processo de formação. Pode-se considerar que talvez falte, ao início de cada curso, conhecimento por parte dos alunos na forma de compreender a universidade, não como um todo da vida do sujeito, mas como um lugar possível

de se fazer presente. Alternativas de intervenção institucional sobre os estressores descritos nesta categoria precisariam ser melhor pesquisadas, porém, o fator “autonomia do estudante” sobre sua formação parece agir como um grande aliado para lidar com estas pressões do cotidiano, como será visto a seguir.

4 Direitos estudantis e a relevância da autonomia sobre a própria formação

Conforme explorado na Introdução, temos que reconhecer a relevância dos direitos estudantis no processo de formação e de permanência dos docentes na instituição, ressaltando-se assim a relevância a assistência estudantil, que segundo Dutra e Santos (2017), em 2010, no governo Dilma Rousseff, foi elevada pelo governo federal ao status de política pública. As autoras ressaltam ainda que as A.E assumem hoje um papel muito importante no que diz respeito ao combate às desigualdades sociais e regionais do Ensino Superior, fortalecendo a democratização do Ensino Superior. Tendo em vista a relevância das A.E, torna-se curioso o episódio relatado por Isadora, que mostra um novo fator negativo em sua trajetória de graduação: a ausência de divulgação e acessibilidade a direitos oferecidos aos discentes.

Tal aspecto foi revelado no seguinte trecho, quando a entrevistada se refere a uma bolsa assistência a intercambistas que, segundo o relato, teve a existência ocultada, ~~enquanto estava em solo nacional~~, mas que curiosamente lhe foi concedida, durante a sua viagem:

“Fazia dois dias que eu estava em intercâmbio, meu pai manda um e-mail: ‘Oh Filha, a UFU ligou pedindo sua conta do Banco do Brasil, você ganhou a bolsa’, eu: ‘Pai, que bolsa?’ , ‘A bolsa da DIASE. Vai ser 700 reais por mês.’, eu, ‘Mas ela falou que a bolsa não existia’, ‘Não, mas você ganhou.’, eu: ‘Beleza!’ [risos]. De início, eles te falam ‘desiste!’, aí você vai, eles ‘Ah, então não, ela tem direito. Manda!’ . Aí eu recebi a bolsa o ano inteiro.”

O ponto de vista exposto por Isadora ao tratar dos direitos estudantis e da forma como são manejados pelos órgãos que os gerenciam sugere um sub investimento na divulgação destes benefícios e das formas de acesso a eles, principalmente no que se refere a bolsas e auxílios.

Contudo não só as questões que dependem de valores financeiros são afetadas pela falta de divulgação, é importante explorar que mesmo Isadora, sendo atuante e bem informada, nem sempre conseguia ter acesso a estas informações. Por esta falha na comunicação de direitos, muitos estudantes terminam por atravessar sua graduação desconhecendo benefícios dos quais poderiam desfrutar para facilitar o seu percurso.

Observa-se também que no meio universitário, as informações circulam em duas modalidades. A primeira delas é simples e corriqueira, geralmente circula por meios expressos, como e-mails, murais e outdoors que frequentemente são descritos como meios efetivos e convidativos para aqueles que buscam maior participação acadêmica, as informações que circulam por esta modalidade parecem atingir efetivamente o público a quem se destina, e geralmente possuem caráter pouco burocrático. Entretanto, quando se trata de informações normativas (tais como estatutos e regimentos, divulgações de direitos) detecta-se certa dificuldade e confusão institucional, tais normas que são de extrema relevância, não são divulgadas e geralmente são acessadas por meio de consulta física, com coordenadores e servidores da universidade, raramente há um local com cópias impressas e acessíveis fisicamente destes documentos, tornando suas informações um conhecimento quase “arcano”, que exige maior disposição para que seja acessado.

Cabe ressaltar que Isadora reconhece a importância de se ter ciência das normas e regras institucionais, ao longo do curso buscou ativamente tais informações, empoderando-se, ampliando as possibilidades de ser e estar no curso, fundamentando seus posicionamentos e adequando a experiência formativa às suas necessidades e projetos. Isadora guiou sua participação política nas instâncias estudantis, com vistas a poder usufruir em profundidade das experiências formativas que a universidade lhe poderia oferecer:

“A minha intenção de ser do Diretório Acadêmico (DA), era porque eu sabia que os alunos do curso não podiam participar de um tipo específico de edital porque não

existia uma norma no curso, era isso que faltava. Ai, eu entrei no DA pra conseguir chegar mais perto da coordenação, pra conseguir fazer a coordenação fazer essa norma”.

Sobre isso, Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal (2001) apontam que a integração na vida acadêmica envolve expectativas em relação à estrutura, normas e à qualidade no ensino proposto pela universidade. Os mesmos autores citam o trabalho de Baker e Siryk (1989) que identificaram quatro fatores relacionados à integração do estudante na universidade: o atendimento das demandas educacionais; o atendimento demandas interpessoais e sociais; cuidados com o estado psicológico e físico do universitário e a qualidade da ligação do estudante com seu curso e com sua instituição. Há de se discutir mais especificamente, o último dos fatores, de forma que, ao acompanhar os relatos de Isadora parece ficar mais claro que conhecer o funcionamento institucional e poder movimentar-se nele torna-se um fator relevante para permanência e articulação do estudante enquanto sujeito de direitos, identificado com o seu contexto acadêmico.

À medida que o aluno vai tomando consciência dos processos acadêmicos, passa a experimentar, arriscar, entender quais são as possibilidades e limites oferecidos pela instituição. Para Isadora a pouca autonomia do aluno sobre a sua própria formação é percebida como um ponto negativo:

“Mas, a coordenação não incentiva, ela fala pra gente ficar no nosso quadradinho, assim: “Não sai daqui! É aqui que você tem que ficar!”; Sabe? Por exemplo, no terceiro ano do curso, eu, eu sabia que eu tinha esse direito de puxar a disciplina, eu sabia que o portal ia me liberar, então eu, eu fiz.”

É possível traduzir a queixa de Isadora, como um pedido por maior flexibilidade curricular, um conceito que segundo Fior e Mercuri(2018), remete a uma postura que faz uso da autonomia da instituição, descartando o inflexível, assumindo para si o poder da decisão valorizando os atores educativos, o desenvolvimento contextualizado das práticas educativas, do professor e do aluno permitindo a construção e implementação de um projeto pedagógico

no qual constem concepções inovadoras diferenciadas de graduação do estudante. Valendo frisar que, para Chauí (2003) a flexibilidade curricular não remete a adaptação dos currículos às necessidades profissionais e às demandas das empresas, e em hipótese alguma deve sobrepor as questões empresariais às sociais.

Tendo em vista o conceito de flexibilidade curricular, alguns institutos universitários, como o Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU) já buscam apresentar um conjunto diversificado de propostas de trabalho, além de permitir ao aluno explorar matérias ~~em cursos~~ que não sejam oferecidas pelo seu curso de origem, como previsto no artigo 108 e 109 do regimento geral da universidade em questão:

“Art. 108. Será facultada aos alunos dos cursos de graduação a matrícula em disciplinas eletivas, dependendo da existência de vagas e observadas as normas da graduação. § 1o Entende-se por eletiva ao aluno, qualquer disciplina oferecida pela UFU que não esteja incluída no currículo de seu curso. § 2o As disciplinas eletivas em que o aluno for aprovado serão incorporadas a seu Histórico Escolar.”

“Art. 109. Terminado o processo de matrícula dos alunos regulares, as vagas restantes em disciplinas poderão ser ocupadas por candidatos externos, que as frequentarão na condição de aluno especial com matrícula em disciplina isolada ou de aluno ouvinte, para complementação ou atualização de conhecimentos, na forma que dispuser as normas da graduação.”

A pesar de existir a possibilidade de cursar disciplinas fora da grade oficial, é preciso considerar também que há algumas dificuldades nisso, como falta de vagas para as disciplinas, e pré-requisitos a serem considerados, mas, não cabe a este trabalho discutir sobre estes impedimentos, que não se mostraram nas falas da entrevistada. Agora que é possível compreender que o currículo acadêmico não é algo restrito a grade de disciplinas dos cursos matrizes, é preciso considerar que há possibilidades, como graduações que trabalham com a proposta de ênfases em áreas de estudo (como é no IPUFU) possuindo um projeto político-pedagógico diversificado, permitindo inclusive aos estudantes eliminar disciplinas por questões de afinidade e foco profissional.

Todavia , a entrevistada revela que o padrão proposto para sua coordenação de graduação segue na contramão do que prevê a flexibilidade curricular:

“A coordenação do meu curso anterior é muito rígida. Como no caso do ex-técnico administrativo do curso que foi realocado, sabe por quê?! A coordenação falava pra gente ‘Não! você não pode fazer!’, a gente ia lá: ‘Se eu fizer a disciplina à noite, eu vou poder puxar tal disciplina que eu estou devendo de manhã’. E ele fazia por debaixo dos panos pra gente.”

Tendo em vista as falas da entrevistada, pergunta-se, esta inflexibilidade não seria uma forma de exercer a violência da instituição? Algum fator, desconhecido ao ponto de vista estudantil justificaria manter a formação dos alunos a rédeas curtas?

Infelizmente, este trabalho carece de dados e informações para trabalhar sobre tais perguntas, uma vez que não se propõe a analisar a epistemologia das práticas e mecanismos institucionais, mas seu impacto sobre os docentes e como os mesmos se organizam frente a estes complexos fenômenos. O fato é que tal pratica dificulta, limita e quebra com a proposta da universidade plural, e transdisciplinar.

“Aí ela (coordenadora do curso) disse: ‘Ué, mas como que você conseguiu (fazer disciplinas além das propostas pela grade)?’, eu respondi: ‘Você assinou e não viu?’, tipo: ‘Ou, é só pôr no portal’, a coordenadora: ‘Não, mas a gente tem que arrumar esse sistema, porque esse sistema está deixando vocês fazerem o que vocês querem, e vocês não podem fazer o que vocês querem.”

Este excesso de rigidez por parte dos agentes da instituição segundo o ponto de vista de Isadora, poderia prejudicar estudantes que, por conta de alguma particularidade, necessitem de um pouco mais de flexibilidade nos procedimentos acadêmicos, como é relatado na seguinte fala:

“Meu esposo me dá carona e trabalha de madrugada, então eu tenho que sair mais cedo da aula pra ir pra casa. Aí, eu expliquei pra o professor, “Olha, se eu não sair mais cedo, eu vou ter que ir embora de ônibus, está perigoso a gente está sendo assaltado dentro da UFU a mão armada, como é que eu vou?”. Eu moro longe. Então, é perigoso pra mim, se eu sair meia hora mais cedo, eu não coloco minha vida em risco e tal, deixa eu ir embora, que meu marido me leva.”. Beleza, o cara aceitou.”

Neste sentido, é preciso reconhecer que embora existam as diretrizes para presença, início e término das aulas, será mesmo que o respeito rígido a estas normas e regras auxilia na formação do estudante? Os alunos e professores, assim como o próprio espaço universitário não compõe um sistema isolado, estão inseridos em um contexto social e macro político, que atualmente é atravessado por questões graves na segurança pública, assim como falhas no transporte público. O que leva a pensar para além da problemática da rigidez, como a universidade vem se posicionando e dialogando com as outras instituições da sociedade? Como tais problemáticas do cotidiano se inserem no contexto do ensino e vice-versa? É importante ressaltar que os incômodos no trajeto universitário não possuem origem apenas dentro do universo estudantil, mas são atravessados pela realidade de todo o contexto social.

Tendo em vista que os incômodos no trajeto de Isadora não se deram somente pela semana de recepção, mas em outros momentos da graduação, a estudante viu necessidade de uma maior participação do D.A no contexto geral de sua formação. E, ao tentar realizar seu trabalho representando os interesses do curso, encontrou uma nova barreira, o não reconhecimento e o descrédito depositado ao D.A por parte das “instâncias superiores” da universidade:

“A gente resolvia coisa do DA, mandava memorando, ele ignorava, a gente tinha que ir lá, falar ‘Olha aqui, o memorando está aqui’, e ele respondia ‘Ah não, vocês não são importantes agora! Não quero saber!’”

A fala da entrevistada denota que passou por dificuldades no movimento estudantil. Sentia que a instituição representativa das demandas discentes ia na contramão dos interesses institucionais e que os administradores do curso não acessavam demandas discentes.

“Nosso bloco não tinha internet. A gente chegava na sala, tinha chuva que dava que o bloco alagava. A gente teve aula, um dia, que a água assim, um centímetro de altura de barro, e a gente tendo aula. Ai, como que a gente vai ter aula no meio do barro, no meio da sujeira, a sala fedendo, porque, foi água suja, sabe?! Ai a gente levava as demandas, ‘Não, vocês são frescas. Vocês que... Cês não tão nem aí. Não sei o que. Cês que tão criando caso.’, mas não era, era demanda do curso”.

Os representantes discentes passam então para uma nova tentativa de se fazerem ser ouvidos, uma vez que a organização dos estudantes teria se estabilizado, foi possível uma intervenção que falava com mais força e, portanto, surtiria mais efeito.

“Ele (coordenador) chegava na sala pra dar um recado e começava a dar alfinetada na gente (chapa eleita do D.A). Ele sempre dava alfinetada na gente. Até que, teve uma menina que falou “Olha diretor, se você for falar o que veio pra falar, beleza! Mas se você for ficar dando alfinetada no DA, que é o nosso representante, o senhor pode ir embora! Porque elas representam a gente, elas tão fazendo o que a gente quer!”. Ai ele parou. Quando ele viu que tinha o apoio do curso, que não era implicância contra ele, sabe?! Era realmente que a gente estava representando os alunos.”

A partir deste momento, há uma quebra nas relações institucionais, uma vez que faz-se presente um novo poder, o poder da organização solidária e da defesa dos interesses coletivos, assim criou-se uma nova ferramenta para reivindicação.

“Os alunos falavam ‘Olha, esse semestre a gente quer que tenha tal disciplina’. Ai, a gente ia, levava pra ele, ai ele ‘Não, mas isso ai é coisa do cês duas. Isso não existe não, não tem ninguém querendo isso não.’. A gente voltava com uma lista assinada por quem queria a disciplina, e mostrava: ‘Vai dá uma turma.’, ai ele ‘Ah, então eu vou encaminhar pro pessoal.’”

Uma forma interessante de conceber este trecho do relato se dá ao considerar o contexto da elaboração da carta de Marília (Baldassin et. al., 2016), semelhante à situação em questão, na qual estudantes, reconhecendo a vulnerabilidade do contexto em que se encontram, se unem em solidariedade para expressar sua opinião e articular mudanças em seu meio. Também é possível pensar com Bauman (2003), quando afirma que a ideia de comunitarismo, como "pertencer a" continua uma demanda em nossa sociedade, e esta demanda poderia estar orientada a dois tipos de autoridade, a autoridade especializada (que não vem ao caso agora), e da organização solidária que é a que no momento nos interessa, para o autor, a identidade como categoria mental surge como uma forma de fazer frente a uma realidade difusa e sem sentido, onde se procura estabelecer marcos explicativos que deem conta da multiplicidade dos entes sociais. A união solidária dos estudantes que se origina como forma de amenizar os danos causados por um terceiro e termina por evoluir para um padrão mais organizado, com uma

finalidade diferente, que agora não mais se baseia em remediar os efeitos de algo que afetava individualmente cada aluno, mas em atuar sobre o meio e torná-lo mais próximo do desejo de uma classe, a solidariedade estudantil apresentou então esta capacidade de migrar de uma medida paliativa para uma mais avançada, socialmente interventiva.

5 O ingresso em chamadas avançadas: quando se dificulta a entrada em todas as redes

Embora já tenhamos retratado a importância da primeira semana de aulas, há que se discutir em segundo ponto sobre o impacto da ausência dos estudantes neste importante momento. Atualmente no Brasil há um grande destaque sobre o Sisu que é o sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, que oferece o maior processo de seleção de candidatos às vagas nas universidades públicas do país através do Enem (Sisu, 2018). Este processo permite que alunos de diferentes regiões do país ingressem nas mais diversas universidades. O exame permite que sejam escolhidas primeira e segunda opção. No entanto, os candidatos não selecionados em nenhuma das opções na chamada regular e aqueles selecionados na segunda opção podem manifestar interesse de participar de uma lista de espera para sua primeira opção de vaga escolhida. Assim, há a possibilidade de o aluno ser convocado por meio de chamadas posteriores (Sisu, 2018).

Porém, há uma questão importante nesta sistemática, revelada nos relatos de Isadora. O que ocorre é que a(s) chamadas posteriores podem ocorrer após o início do semestre letivo. Conforme indica o trabalho de Oliveira (2014), há um aumento significativo no número de chamadas por processos seletivos que se dão por meio do Sisu, o que prolonga o processo seletivo, e faz com que os ingressantes de chamadas mais avançadas percam uma quantidade considerável de dias letivos, dos conteúdos das aulas introdutórias, o que gera dificuldades em um sentido geral, seja para os alunos, professores ou para a instituição. Considerando a experiência e o desempenho do aluno é possível pensar a recepção dos ingressantes tardios, que

ficou popularmente conhecida como “se vira”. Considerando o quanto o SISU faz parte da dinâmica das universidades federais, a recepção aos ingressantes das últimas chamadas não poderia ser aprimorado ou substituído por algo diferente?

“No meu segundo curso eu entrei na quarta chamada. Ai fui pra aula, ‘Ou, cê tem que me dá uma, um auxílio aqui’, ele ‘Tá lá na xerox, se vira!’, Beleza, fui na xerox, peguei tudo. Ai os primeiros textos estão numerados e os últimos não, ai mandei outro e-mail explicando isso, ai ele: ‘Isadora, eu falei isso no começo do ano’, mas eu não tava no começo do ano, ai desisti de falar com ele.”

Mesmo reconhecendo a autonomia do estudante, e a metodologia “pouco tutelada” que há no Ensino Superior conforme já descrito por Coulon (2018), é preciso dar atenção a este delicado momento.

Embora haja em reconhecimento na literatura sobre o aumento do número de chamadas (média de 4 chamadas segundo oliveira, 2014) depois da adoção do Sisu, em detrimento dos vestibulares regionais, não foram encontrados relatos a respeito de novas práticas, ou que propusessem reflexão a respeito do tema, esta discussão será então continuada no próximo trecho, com a seguinte pergunta: o estudante existe enquanto sujeito no meio acadêmico, ou somente como um objeto para manutenção dos números?

6 Em busca de sentido, o lugar e a forma do aluno no espaço acadêmico

Partindo do ponto ~~de que ocorre de~~ que as expectativas dos calouros em relação à universidade não são correspondidas, no que se refere a múltiplos fatores, como por exemplo a grade curricular, cujo conteúdo ofertado não corresponde necessariamente ao que os estudantes almejam para si, temos então a constatação de uma cisão entre a imagem criada pelo estudante e a realidade. Partindo de pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, partimos da concepção de que os seres humanos se constituem de modo dialético, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e os contextos históricos, sociais e culturais nos quais estão inseridos. Desta

forma, é possível dizer que é a partir de mediações sociais que se forma a consciência (Leontiev, 1978), ainda segundo o autor, ao considerar a relação do sujeito com o seu meio, há alguma diferenciação entre aquilo que poderíamos chamar de sentido e significado. Os significados, seriam o reflexo da realidade independentemente da relação do indivíduo com esta, enquanto que o sentido relaciona-se com a significação pessoal, construída por cada pessoa ao longo das experiências vividas.

Para discutir este trecho, é preciso contextualizar melhor a visão que Isadora tinha da universidade. Ao ingressar em seu curso, Isadora fixa como objetivo pessoal participar de um intercâmbio. A partir desta decisão, a estudante passa a basear sua rotina para cumprir seu desejo. Algo que longe de ser fácil, implicou no enfrentamento de regras institucionais e de muitas oposições:

“Fiquei batendo de frente, se depois de tudo isso, eu não tivesse sido aprovada no intercâmbio, eu não teria me formado. Ou eu ia largar e terminar no particular, por que na UFU eu não ia terminar de jeito nenhum. Tinha dia que eu não conseguia entrar aqui dentro. Foi quando mais pensei que iria largar.”

“E o que me fez ficar mesmo foi o intercâmbio, eu queria muito, eu tinha colocado na minha cabeça que era o que eu queria fazer, só que, foi muito difícil, eu queria largar, mas meu pai me deu apoio.”

A busca por um objetivo em particular, levou a entrevistada a buscar intensamente pela sua meta, aparentemente temos que, objetivos particulares referentes ao contexto da graduação funcionam como um mecanismo de permanência. Este trecho nos permite discutir a respeito da diferença de sentidos formativos entre os estudantes. Partindo do princípio de que a formação universitária depende de relações, discute-se que quando não se tem uma relação satisfatoriamente correspondente, surgem pensamentos no sentido do abandono desta relação

Em outro ponto, ao analisar o cenário explanado por Isadora, temos um contexto que poderia ser beneficiado com atuações mais expressivas de um profissional psicólogo que se baseasse em princípios da Psicologia Escolar Crítica. Considerando-se as dificuldades e os papéis desempenhados pelos estudantes, docentes e técnicos, na universidade em questão, é

possível crer que um posicionamento mais inclusivo e emancipatório teria efeitos positivos, fosse no padrão do ensino, fosse na redução do mal-estar estudantil, do qual estamos tratando neste trabalho. Uma segunda opção, um pouco menos conectada ao funcionamento das práticas institucionais seria a de incluir profissionais com uma capacidade de analisar criticamente o contexto e as relações no espaço acadêmico, promovendo projetos no meio universitário, de forma que possam provocar reflexões e atuações transformativas nos processos de funcionamento das relações. Segundo Colpo e Schneider (2012), a escuta analítica, metodologia utilizada para análise de situações em variados contextos, no Ensino Superior pode produzir um resgate a percepção dos sujeitos, permitindo, através da escuta captar e direcionar conteúdos emergentes do dia a dia acadêmico, que são conectados ao mal-estar subjetivo, social e institucional, para outras modalidades de expressão para novas possibilidades de investimento. Portanto a relação, seja de instituição, quanto de docência deveria considerar, não a perspectiva de monólogo unilateral, no sentido do maior para o menor, no sentido dialógico, a medida que todo o ouvir objetive uma compreensão do contexto e possibilite uma intervenção que vise cuidados em todos os sentidos.

Considerações finais

Através desta análise de relato, foi possível detectar a presença de processos institucionais, que segundo o ponto de vista da entrevistada foram prejudiciais ao processo de formação, e que, corroboram com a literatura recente de estudos sobre formação universitária. Desta forma, foram utilizados recortes de falas da entrevistada para ilustrar processos identificados durante o processo de análise.

Identifica-se a presença de um sofrimento da estudante perante o processo vividos em seus dois cursos de graduação, o surgimento deste sofrimento tem origem multifatorial, decorrente de condições como: O processo de adaptação ao novo formato institucional, tendo em vista que tanto as exigências institucionais, quanto a autonomia do sujeito e a forma como se dão as relações no meio do Ensino Superior diferem drasticamente das condições encontradas nos ensino médio e básico. Por falar em divergências, encontra-se nelas outra possível origem do mal-estar universitário, uma vez que as expectativas prévias dos estudantes a respeito do ambiente universitário diferem da realidade que encontram ao ingressar, com base nisso, encontra-se que as impressões geradas pelos alunos do meio acadêmico logo na recepção dos alunos nas primeiras semanas de aula podem ser determinantes sobre o sentimento de permanência/evasão do curso, sobre a imagem de si mesmo no ambiente acadêmico e sobre a postura a ser adotada frente a instituição nos anos seguintes da formação do sujeito.

Considerando-se o atual contexto de precarização do Ensino Superior, o corte de verbas por parte do governo federal, que afeta diretamente a qualidade da formação e dos recursos direcionados a ela, o que prejudica na questão das bolsas de permanência e de recursos para incentivo à pesquisa e extensão, é possível atribuir também a estas políticas a origem de uma parcela deste sofrimento na graduação. Ainda tratando sobre possíveis origens deste desconforto, detectou-se práticas institucionais e docentes que se contrapõem aos ideais

apresentados por teóricos da educação que abordam concepções ideais de universidade e ensino. É possível atribuir a origem destas práticas a três elementos: o primeiro deles seria a fragilidade na formação e na atualização dos docentes quanto às práticas e técnicas de sua profissão o segundo elemento seria a reprodução de práticas violentas conforme a herança histórica e cultural da instituição, uma questão muito complexa e prejudicial aos novos perfis estudantis, que precisa ser combatida. Como terceiro elemento temos o enraizamento de práticas educacionais obsoletas que consideram o meio acadêmico a partir de uma estrutura hierárquica e excludente, sem a possibilidade de inserção daqueles que não participam do tradicional ciclo de “sangue azul” daquela instituição, sejam usuários do espaço universitário ou não. Estas três práticas podem ser compreendidas como indicativos negativos das condições de saúde mental e sofrimento psíquico dos frequentadores de tais espaços.

Percebeu-se ainda uma postura crítica da entrevistada perante alguns sistemas vigentes da instituição, que poderiam ser alvos de reflexões, como é o caso da formulação curricular, da funcionalidade e objetividade das matérias oferecidas pelo curso, da má distribuição da carga avaliativa, da burocracia no processo de se matricular em matérias de outros cursos e na concorrência a bolsas em geral. Questões que terminam por levar os estudantes a ter dificuldades de atribuir um sentido a estes procedimentos, que muitas vezes são enxergados como impedimentos, no seu caminho de graduação, uma vez que não são oferecidas aos alunos oportunidades de compreenderem a motivação do funcionamento de tais sistemas, (se é que há alguma, em alguns casos). Tais procedimentos, além de extremamente burocráticos, terminam por exigir dos discentes alta disposição e dedicação de tempo, o que termina por muitas vezes a prejudicar relações não acadêmicas dos estudantes, resultando no rompimento de antigas relações, hábitos e práticas de lazer que se faziam importantes para eles.

Para estas problemáticas sugere-se alternativas como maior abertura do espaço institucional para os alunos, de forma que suas opiniões possam ser consideradas, a respeito das

estruturas curriculares e horárias, e também para os demais procedimentos burocráticos. Uma terceira sugestão, que já vem sendo trabalhada por algumas universidades é a abertura e transformação do espaço acadêmico em um espaço de vivências acadêmicas que visem a promoção da saúde, saúde mental e formação de novos laços no espaço da universidade, de forma que o cotidiano não se torne exclusivamente voltado às exigências de notas e presenças.

Sugere-se também uma inserção ou ainda maior requisição do trabalho de um profissional da psicologia escolar, uma vez que os parâmetros utilizados para a elaboração dos questionamentos feitos neste trabalho, são baseados em orientações para as práticas de psicólogos na área de educação, elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia (2013), que estabelece como princípios prioritários para a atuação de psicólogos conhecer as direções éticas e políticas que norteiam o cotidiano escolar; direcionar práticas tendo as seguintes questões inspiradoras: escola para quem? Escola para quê? Práticas implicadas com estas questões são fundamentais e devem ser sempre retomadas por profissionais do campo da educação. A atuação implicada se dá desde a construção de um projeto político-pedagógico emancipador que leva em conta todos aqueles que estejam envolvidos com a comunidade escolar, de forma que a prática participativa deve ser gradativamente apropriada pelos participantes da comunidade.

Tendo em vista estes processos identificados segundo o ponto de vista de Isadora como negativos e danosos a um sujeito em processo de graduação, partindo do princípio de que foram analisados segundo um referencial teórico e acadêmico e que correspondem a outros processos previamente identificados por pesquisadores do tema, é preciso considerar que tais fenômenos negativos possuem certa relevância e precisam ser considerados no momento de se propor alternativas para se pensar a melhoria do ensino de forma geral.

Enquanto estas melhorias ainda se encontram em etapa inicial, frente ao longo processo que é a reformulação de qualquer sistema complexo, como é a educação, investiga-se sobre as formas dos próprios estudantes de enfrentarem tais condições negativas. Para tanto, encontrou-se no relato de Isadora diferentes formas de resistir e elementos que auxiliaram na tarefa de percorrer a graduação. Compreende-se que há fatores tanto internos quanto externos à universidade que possam cumprir essa função. Sobre os fatores que surgem e permitem uma atuação dentro da universidade podem ser citados a solidariedade estudantil, fenômeno que pode se manifestar com caráter organizado ou desorganizado, de forma que permita a colaboração entre os alunos buscando reduzir os efeitos de acontecimentos negativos sobre os graduandos.

De forma organizada, a solidariedade, além de exercer este papel paliativo, pode se manifestar no sentido de adquirir conquistas para melhorar a qualidade de vida e de convivência de forma geral, seja ocupando postos representativos e reivindicando estas melhorias, seja atuando diretamente sobre o meio, promovendo movimentações que sejam de interesse discente e atuem sobre este foco. Outro fator que pareceu ser de extrema serventia para a resistência de Isadora, foi a compreensão dos processos burocráticos e organizacionais da universidade, algo que a estudante apelida de “malícia”, sobre a instituição.

Acredita-se que uma melhor comunicação e divulgação sobre o funcionamento burocrático da instituição possa ser um fator positivo, uma vez que orientaria a comunidade acadêmica, diminuindo a sensação de estranheza e impotência que se tem diante de tantos procedimentos possíveis. Além dos meios citados, temos acontecimentos como a participação em atividades não acadêmicas que pode se dar em espaços internos ou externos a universidade. A busca pelo apoio de entes queridos quando em situação de crise também aparece como importante fator no auxílio ao estudante, embora possa se encontrar embarreirado pela questão dos limites de distância e horários.

Vale ressaltar um último ponto: buscar atribuir um sentido particular ao seu trajeto de graduação pareceu ser um fator definitivo para que Isadora se motivasse a concluir sua primeira faculdade. Todos temos alguma motivação ao ingressar no Ensino Superior, e por mais que esta motivação possa se diluir, há a possibilidade, como mostram os relatos de Isadora, de se permanecer por este algo próprio que foi almejado. Pode-se ainda ressaltar que a universidade tem um importante papel no sentido de apresentar e alimentar novas motivações aos estudantes.

Tendo em vista os episódios negativos tratados neste trabalho, retoma-se o questionamento, há uma preocupação em inserir os discentes no planejamento e funcionamento da instituição de ensino, não somente como um “anexo” as atividades, mas um sujeito de necessidades e deveres? A organização curricular, leva em conta questões como tempo, lazer, disponibilidade, imprevistos, aplicação profissional dos conhecimentos? Ou pensa somente em cumprir a métrica reproducionista docente, onde a produção acadêmica conta como pontuação para uma ascensão de carreira do professor?

Com base no que foi abordado neste texto, no relato que foi analisado, nos estudos que auxiliaram na compreensão do tema e na aventura de lidar com a escrita deste texto, sinto-me feliz em poder chegar a uma harmonizadora conclusão: por mais que pareça, pelo ponto de vista, pela perspectiva macroscópica, ou pela observação particular, que a negatividade e a solidão rondam por todos os contextos, basta resistir por mais um pouco, pois, na universidade, ainda reside, mesmo que não nitidamente, aquilo que pode-se chamar de amor.

Referências

- Adorno, T- W. (1996). Teoria da Teoria da Semicultura. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. *Revista Educação e Sociedade*, 56(17), 388-411.
- Aguiar, V. (2016). Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*, 24(57), 113-126. doi: 10.1590/1678-987316245708
- Almeida Jr, A.R. (2011). Anatomia do trote universitário. São Paulo: Hucitec
- Andrade, A-S-, Tiraboschi, Gabriel Arantes, Antunes, Natália Amaral, Viana, Paulo Vinícius Bachette Alves, Zanoto, Pedro Alves, & Curilla, Rafael Trebi. (2016). Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), 831-846. doi: 10.1590/1982-3703004142015
- Akerman, Marco, Scalisa, Felipe, & Akerman, Jacques. (2015). Para enfrentar os trotes e violências nas universidades: o que falta?. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 19(54), 421-425. Epub September 00, 2015. doi: 10.1590/1807-57622015.0426
- Cambricoli, F. e Toledo. L. F. (2017). Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades. Casos frequentes de alunos com ansiedade e depressão têm levado instituições públicas a criar núcleos de prevenção e atendimento psicológico; estudantes também organizam grupos de apoio nas redes sociais para compartilhar relatos e oferecer ajuda (2017, 16 de setembro). Estadão. recuperado em 30 de novembro de 2018 de <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de-transtornos-mentais-entre-jovens-preocupa-universidades,70002003562>
- Baldassin, S. P; Espin N; José, D; Calado, S. B; Moscardini, T, B; Guimarães, K. B. S; Colares, M. F. A; Ferraz, V. E. F; Mayer, F. B; & Silva, N. S; (2016). I Fórum Paulista de Serviços de Apoio ao Estudante de Medicina — Forsa Paulista — “A Carta de Marília”. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(4), 537-539. doi: 10.1590/1981-52712015v40n4e00862016
- Bauman, Z. (2003) Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cerchiari, E. A. N; Caetano, D; & Faccenda, O; (2005). Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(2), 252-265. doi: 10.1590/S1414-98932005000200008
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. C; Bilken, S. K; Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- Bourdieu, P. (2011). Economia das trocas simbólicas. São Paulo. Perspectiva.
- Bowlby, J. (1998). *Apego e perda: Perda: Tristeza e depressão*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brant, Luiz Carlos, & Minayo-Gomez, Carlos. (2004). A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(1), 213-223. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232004000100021>

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, A.M. org. (1999). O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CARNOY, M. (2009) A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro
- Calais, S. L; & Pacheco, E. M. C; (2001). Formação de psicólogos: análise curricular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 11-18. doi: 10.1590/S1413-85572001000100002
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, (8), 432-443. doi: 10.1590/S1517-45222002000200016
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 24, 5-15. Obtido em 25 de fevereiro de 2018. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf>
- Colpo, J. e Schneider, R. (2012) NAD: Núcleo de Apoio ao Discente do Instituto Cenecista de Ensino Superior/IESA: locus de reflexões no ensino superior sobre o mal-estar na educação. *Retratos do mal - estar contemporaneo na educacao*, 9. São Paulo. Recuperado em 30 de novembro de 2018 de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032012000100011&lng=en&nrm=abn.
- Conselho Federal de Psicologia (2013) Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, Recuperado em 30 de novembro de 2018 de <http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2013/04/Referências-Técnicas-para-Atuação-de-Psicologas-os-na-educação-básica.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil de (1988).(1988). Brasília: Senado.
- Criolo. (2011). Nó na orelha. [Streaming]. Brasil. Oloko Records
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Decreto nº. 6.283 de 25 DE JANEIRO DE 1934. (1934, 25 de janeiro). Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Assembléia legislativa do estado de São Paulo. Recuperado em 30 de novembro de 2018 de <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=130436>
- Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. (2010, 19 Julho) Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Recuperado em 30 de novembro de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Due, Pernille; Holstein, Bjørn; Lund, Rikke; Modvig, Jens; Avlund, Kirsten. (1999) Social relations: network, support and relational strain. *Social Science & Medicine*. 48, 661-673. doi: 10.1016/S0277-9536(98)00381-5

- Dutra, N. G. R; & Santos, M. F. S; (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 148-181. doi: 10.1590/s0104-40362017000100006
- Gomes, J.P. (2017). Estresse: quando a faculdade vira “máquina de moer gente”. Universidades devem prestar maior atenção à situação física e emocional de seus alunos, defende estudo (2017, 26 Julho). *Jornal da USP*. Recuperado em 30 de novembro de 2018 de <https://jornal.usp.br/ciencias/estresse-quando-a-faculdade-vira-maquina-de-moer-gente/>
- Fabício, N. M. C; Souza, V. C. B; & Gomes, E. E. A. S; (2007). Perfil do professor inclusivo. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 117-125. Recuperado em 29 de novembro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Falcon, F. J. C; (2016) História cultural e História da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 328-339.
- Fávero, M. L. A; (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36. doi:10.1590/S0104-40602006000200003
- Ferraz, A. (1999). Autonomia universitária na Constituição de 1988. *Revista De Direito Administrativo*, 215, 117-142. doi: 10.12660/rda.v215.1999.47311
- Fior, C. A; & Mercuri, E; (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, (29), 191-215. Recuperado em 29 de novembro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200010&lng=pt&tlng=pt.
- Gaioso, N. P. L. (2005). *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, GO, Brasil.
- Gonçalves, T. R; Pawlowski, J; Bandeira, D. R; & Piccinini, C. A; (2011). Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(3), 1755-1769. doi: 10.1590/S1413-81232011000300012
- Juliano, M. C. C; & Yunes, M. A. M; (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, 17(3), 135-154. doi: 10.1590/S1414-753X2014000300009
- Junges, K. S; & Behrens, M. A; (2016). Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. *Educar em Revista*, (59), 211-229. doi: 10.1590/0104-4060.42282
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro (1996,23 de dezembro) Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Recuperado em 30 de novembro a partir de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html
- Leite, S. A. Silva; & Tagliaferro, A. R; (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 247-260. doi: 10.1590/S1413-85572005000200007

- Leite, S. A. Silva; & Falcin, D. C. (2006). O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. In M. T. C. Souza, & V. S. R. Bussab (Orgs.), *Razão e Emoção: diálogos em construção* (pp. 213-254). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.
- Lima, V. C; & Souza, R. T; (2014). Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 792-802. doi: 10.1590/S0102-71822014000300027
- Massi, L., & Villani, A. (2015). Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. *Educ. Pesqui.*, 41(4), 975-992. Obtido em 23 de novembro de 2017. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-41-4-0975.pdf>. doi: 10.1590/s1517-9702201512135667
- Mariuzzo, P; & Morales, A. P; (2018). Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio carece de diálogo com a sociedade. *Ciência e Cultura*, 70(2). doi: 10.21800/2317-66602018000200003
- Mello, Ana Lúcia Schaefer Ferreira de, Moysés, Simone Tetu, & Moysés, Samuel Jorge. (2010). A universidade promotora de saúde e as mudanças na formação profissional. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14(34), 683-692. Epub September 17, 2010. doi: 10.1590/S1414-32832010005000017
- Moura, Fabrício Rodrigues de, & Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. doi: 10.1590/2175-3539201502031036
- Neves, G. P; (2015) Saúde dos estudantes universitários da faculdade de Ceilândia - FCE/UnB. 2015. (Trabalho de conclusão de curso). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado em 29 de novembro de 2018, de: <http://bdm.unb.br/handle/10483/15515>
- Oliveira, J. P; (2014) Acesso à Educação Superior pelo Enem/Sisu: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados. Recuperado em 29 de novembro de 2018, de: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/JONAS%20DE%20PAULA%20OLIVEIRA.pdf>
- Oliveira, A. S. D; Pereira, M. S; & Lima, L. M; (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619. doi: 10.1590/2175-353920170213111132
- Peuker, Ana Carolina, Fogaça, Janaina, & Bizarro, Lisiane. (2006). Expectativas e beber problemático entre universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 193-200. doi: 10.1590/S0102-37722006000200009
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. de N. da F., Zaroni, M. M. H. & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.
- Matos, T; (2017) Por que os jovens universitários estão tão suscetíveis a transtornos mentais?. Segundo pesquisa, 30% dos alunos de graduação em instituições federais no Brasil

- procuram atendimento psicológico. (2017, 06 outubro). Huffpost Brasil. recuperado em 30 de novembro de 2018 de https://www.huffpostbrasil.com/2017/10/06/por-que-os-jovens-universitarios-estao-tao-suscetiveis-a-transtornos-mentais_a_23214960/
- Ribeiro, K. S. Q. S; & Vasconcelos, E. M; (2014). As redes de apoio social nas práticas de educação popular e saúde: reflexões de uma pesquisa-ação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(Supl. 2), 1453-1462. doi:10.1590/1807-57622013.0425
- Rios, O. F. L; (2006) Níveis de stress e depressão em estudantes universitários. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 20 de novembro de 2018, de: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15516>
- Robbins, S. P. (2005), Comportamento Organizacional. Pearson Prentice Hall, São Paulo.
- Santos, J. L. F; & Westphal, M. F; (1999). Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade. *Estudos Avançados*, 13(35), 71-88. doi: 10.1590/S0103-40141999000100007
- Silva, M; (2013). A violência da escola na voz de futuros professores: uma probabilidade da produção da cultura da violência em ambientes escolares?. *Educar em Revista*, (49), 339-353. doi: 10.1590/S0104-40602013000300019
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14. Obtido em 12 de dezembro de 2017. Recuperado de revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/download/2113/1403
- Simionato, M. A. W; & Marcon, S. S; (2006). A construção de sentidos no cotidiano de universitários com deficiência: As dimensões da rede social e do cuidado mental. *Psicologia para América Latina*, (7) Recuperado em 30 de novembro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000300003&lng=pt&tlng=pt.
- Spink, P; & Alves, M. A; (2011). O Campo Turbulento da Produção Acadêmica e a Importância da Rebelia Competente. *Revista O&S*, 18(57), 337-343. Recuperado em 30 de novembro de 2018, de [https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/file/Artigo%20-%20Peter%20e%20Mario%20-%20O&S-2011-1031\[1\]\(1\).pdf](https://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/file/Artigo%20-%20Peter%20e%20Mario%20-%20O&S-2011-10311.pdf)
- Tire suas dúvidas. (2018). SISU. Recuperado em 30 de novembro de 2018 de http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#lista_de_espera
- Universidade Federal de Uberlândia. (2015). Perfil do graduando UFU – 2014. Recuperado em 11 de fevereiro de 2019 de: http://comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_perfil_graduandosufu2014.pdf
- Verzoni, A; & Lisboa, C; (2015). Formas de subjetivação contemporâneas e as especificidades da geração Y. *Revista Subjetividades*, 15(3), 457-466. Recuperado em 30 de novembro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692015000300014&lng=pt&tlng=pt.
- Warth, M. P. T. N; & Lisboa, L. F; (1999). Tradição, trote e violência. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 3(5), 111-118. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831999000200010>

Westphal, V. H; (2008). Diferentes matizes da idéia de solidariedade. *Revista Katálysis*, 11(1), 43-52. Recuperado em 30 de novembro de 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802008000100004&lng=en&tlng=pt.

Anexo**Roteiro de entrevista semiestruturada individual**

Faça uma breve apresentação sobre você.

Como foi o seu processo de escolha do curso?

Quais eram as expectativas antes de ingressar no seu primeiro curso? E no curso atual?

Conte a respeito do seu percurso no ensino superior? (Em qual (is) curso (s) ingressou? Por quanto tempo? Como foi sua experiência?)

Quais foram as situações que fizeram você pensar em abandonar o curso?

Conte como é sua relação com (profissionais da universidade) e com os outros alunos. Como tais relações influenciam no seu desejo de permanecer/evadir.

Quais foram as situações que fizeram você ponderar e permanecer?

Quais foram os apoios que buscou no período de dúvidas?

Você conhece os serviços (bolsas, auxílio moradia, atendimento psicológico, orientação profissional...) oferecidos pela universidade que podem auxiliar?