

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDER TOVAR AGUIRRE

A RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.  
UMA LEITURA BAKHTINIANA.

CURITIBA  
2015

ALEXANDER TOVAR AGUIRRE

A RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA.  
UMA LEITURA BAKHTINIANA.

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre em Psicologia,  
no curso de Pós-Graduação em Psicologia,  
setor de Ciências Humanas, Artes e Letras,  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Aparecida  
Graciano de Souza Pan.

Curitiba  
2015

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Tovar Aguirre, Alexander

A relação professor-estudante na Universidade Pública: uma leitura  
Bakhtiniana / Alexander Tovar Aguirre – Curitiba, 2015.  
136 f.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores e alunos. 2. Subjetividade. 3. Formação profissional. 4.  
Educação para o trabalho. 5. Psicologia institucional. 6. Análise do discurso.  
I. Título.

CDD 370.15



ALEXANDER TOVAR AGUIRRE

## A RELAÇÃO PROFESSOR ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UMA LEITURA BAKHTINIANA

Dissertação apresentada como requisito obrigatório para a obtenção do Título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia, do Setor de Ciências Humanas da UFPR – Universidade Federal do Paraná, e aprovada (aprovada/reprovada) pela Banca Avaliadora abaixo assinada.

**Prof.ª Dr.ª Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan**  
Universidade Federal do Paraná  
Professora orientadora

**Prof.ª Dr.ª Deise Cristina de Lima Picanço**  
Universidade Federal do Paraná  
Professora titular

**Prof.ª Dr.ª Luciana Albanese Valore**  
Universidade Federal do Paraná  
Professora titular

**Prof.ª Dr.ª Norma da Luz Ferrarini**  
Universidade Federal do Paraná  
Professora suplente

Curitiba, 08 de maio de 2015

*Te dedico este trabajo a vos mamá, porque a través de tus palabras he encontrado siempre la fuerza para aventurarme más allá de donde mis ojos logran ver. Para vos Stellita.*

## AGRADECIMENTOS

Ao *Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação* da Organização dos Estados Americanos em parceria com o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, pela bolsa de estudos para a realização do mestrado.

À professora Miriam, por ter aceitado o convite a refletir junto comigo a relação professor-estudante e por ter aceitado o desafio de me acompanhar nessa trilha discursiva. Pela sua paciência e disposição, pela leitura atenta dos meus textos falados e escritos, pelo diálogo com a minha palavra, e finalmente, pelo lugar discursivo que criou para mim na nossa prática acadêmica cotidiana entre orientadora e mestrando; foi uma experiência maravilhosa.

Às professoras Deise, Luciana e Norma por terem aceitado o convite de dialogar com esse trabalho. O acabamento estético desse grande enunciado sobre a relação professor-estudante encontra-se tecido com os fios de suas vozes, vozes que ecoam através do texto e que configuraram uma maravilhosa contribuição.

Às minhas colegas de mestrado, especialmente a Andriele, a Patrícia e a Carine, por me acolherem desde o primeiro momento, por me emprestarem seu português, por entenderem o meu espanhol, por terem me acompanhado durante o processo de adaptação à cidade e ao novo ambiente acadêmico.

À equipe PermaneSENDO pela parceria, a confiança e a produção conjunta do conhecimento.

A todos os estudantes de graduação que participaram das atividades do PermaneSENDO, por me permitir dialogar com vocês sobre a formação universitária e especialmente sobre a relação professor-estudante.

Aos meus amigos de *Parcelândia*, pois longe de casa vocês constituíram minha família aqui. Agora já tenho família pela Colômbia inteira!

Aos meus amigos da Fundação Casa do Estudante Universitário do Paraná-CEU, vocês fizeram de Curitiba e do Brasil uma moradia maravilhosa durante meus dois anos aqui. Vocês são meus professores do português vivo, são os meus amigos, são a minha família brasileira. Sempre levarei algo de vocês no meu português.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar os efeitos que os sentidos produzidos na relação professor-estudante têm sobre a configuração da formação universitária. Trata-se de uma pesquisa discursivo-documental alicerçada na perspectiva bakhtiniana que explora os registros do processo de intervenção do projeto de extensão PermaneSENDO desenvolvido junto aos estudantes de graduação da Universidade Federal do Paraná-UFPR. Os registros do projeto são analisados como enunciados que refletem e refratam as relações na instituição. Esses enunciados explicitam problemas de adaptação dos estudantes à vida universitária durante os primeiros anos de formação profissional, e dificuldades de comunicação com os professores. As falas dos discentes mostram um sentimento de desorientação a respeito de como agir e responder às demandas do meio acadêmico, localizando parte do problema na falta de acolhimento dos professores e da instituição. O discurso dos estudantes mostra igualmente um movimento contraditório de aceite e recusa das altas exigências de desempenho que a universidade estabelece: embora relate sentir que as exigências vão além da sua capacidade, almeja cumpri-las para se tornar mais competente; mesmo se sentindo marginalizado frente à impossibilidade de atender tais exigências, ele marginaliza os seus colegas caso eles não as atinjam. Nos enunciados analisados aparece um constante sentimento de medo à marginalização e à exclusão caso o estudante não consiga alcançar o padrão de desempenho estabelecido nas práticas discursivas na universidade pública. As práticas educativas que são refletidas/refratadas na voz dos estudantes mostram que as condições nas quais o estudante permanece na universidade geram problemas tanto na qualidade da formação profissional quanto na saúde física e mental dos discentes. O destaque que os valores de competitividade, autonomia e individualização têm conquistando nas práticas educativas estão enfraquecendo as relações dos estudantes com os seus professores e colegas, produzindo práticas de silenciamento, medo e exclusão naqueles que não conseguem se encaixar no perfil idealizado pelos discursos que circulam na instituição e na voz dos professores. Nas práticas educativas contemporâneas a configuração subjetiva que parece ganhar força é a do sujeito pragmático e autossuficiente, que procura diminuir constantemente o risco de ser excluído pela sua potencial incompetência, estabelecendo assim relações pragmáticas de competição/exclusão com os outros. O estudante concreto nas suas práticas concretas enuncia vários pontos de sujeição e resistência a os discursos institucionais que se reproduzem na fala dos professores que produzem sentidos idealizados do que deveria saber/ser um estudante de uma universidade pública. Esses pontos de aceite e recusa precisam ser problematizados para ampliar a discussão sobre a formação profissional e a qualidade da permanência estudantil.

Palavras-chave: Relação professor-estudante, formação profissional, universidade pública, discurso, subjetividade, políticas de permanência.

## ABSTRAT

The present study aims to analyze the effects that the meanings produced in the teacher-student relationship have on the setting of university education. It is a discursive-documentary research founded on bakhtinian perspective that explores the records of the intervention process of the project PermaneSENDO developed with graduate students of the Federal University of Parana-UFPR. Project records are analyzed as statements that reflect and refract the relationships in the institution. These statements explicit problems of adaptation of students to university life during the early years of professional education, and difficulties in communication with teachers. The speeches of the students show a feeling of disorientation about how to act and respond to the demands of the academic world by locating part of the problem in the absence of reception of teachers and the institution. Speaking of students also shows a contradictory movement of acceptance and rejection of high performance requirements that the university states: although the student feel that the requirements go beyond their capacity, aims to fulfill them to become more competent and even feeling marginalized front of the inability to meet such requirements, he marginalizes their colleagues if they do not achieve. In the analyzed statements appears a constant feeling of marginalization and exclusion fear if the student can not reach the performance standards established in the discursive practices in the public university. Educational practices that are reflected/refracted in the voice of the students show that the conditions in which the student stays in the university create problems both in the quality of professional education and in the physical and mental health of students. The highlight of the competitiveness of values, autonomy and individualization have gained in educational practices are weakening the relationship of students with their teachers and colleagues, producing silencing practices, fear and exclusion of those who can not fit into the idealized profile speeches by circulating the institution and the teacher's speech. In contemporary educational practices the subjective setting that seems to gain strength is the pragmatic and self-sufficient subject, who constantly seeks to reduce the risk of being excluded by their potential incompetence, establishing thus pragmatic relations of competition/exclusion with others. The real student in their real practices speaks several points of subjection and resistance to the institutional discourses that reproduce on the teacher's speach that produce idealized sense of should know/be a student at a public university. These points of acceptance and rejection must be problematized to broaden the discussion on professional education and the quality of the student permanence.

Key-words: Teacher-student relationship, higher education, public university discourse, subjectivity, permanence policies.

## RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo analizar los efectos que los sentidos producidos en la relación profesor-estudiante tienen sobre la configuración de la formación universitaria. Se trata de una investigación discursivo-documental fundamentada en la perspectiva bajtiniana que explora los registros del proceso de intervención del proyecto de extensión PermaneSENDO desarrollado junto con estudiantes de pregrado de la Universidad Federal de Paraná-UFPR. Los registros del proyecto son analizados como enunciados que reflejan y refractan las relaciones en la institución. Esos enunciados explicitan problemas de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria durante los primeros años de formación profesional, y dificultades de comunicación con los profesores. El habla de los discentes muestra un sentimiento de desorientación a respecto de cómo actuar y responder a las demandas del medio académico, localizando parte del problema en la falta de acompañamiento de los profesores y de la institución. El discurso de los estudiantes muestra igualmente un movimiento contradictorio de aceptación y rechazo de las altas exigencias de desempeño que la universidad establece: aunque relate sentir que las exigencias van más allá de su capacidad, desea cumplirlas para ser más competente y aunque se sienta marginalizado frente a la imposibilidad de atender dichas exigencias, él marginaliza sus compañeros si ellos no las alcanzan. En los enunciados analizados aparece un constante sentimiento de miedo a la marginalización y a la exclusión en caso de que el estudiante no pueda alcanzar el nivel de desempeño establecido en las prácticas discursivas en la universidad pública. Las prácticas educativas que son reflejada/refractadas en la voz de los estudiantes muestran que las condiciones en las cuales el estudiante permanece en la universidad generan problemas en la calidad de la formación profesional y en la salud física y mental de los discentes. La importancia que los valores de competitividad, autonomía e individualización han conquistado en las prácticas educativas está debilitando las relaciones de los estudiantes con sus profesores y compañeros, produciendo prácticas de silenciamiento, miedo y exclusión en aquellos que no encajan en el perfil idealizado por los discursos que circulan en la institución y en la voz de los profesores. En las prácticas educativas contemporáneas la configuración subjetiva que parece ganar fuerza es la del sujeto pragmático y autosuficiente, que busca disminuir constantemente el riesgo de ser excluido por su potencial incompetencia, estableciendo así relaciones pragmáticas de competición/exclusión con los otros. El estudiante concreto en sus prácticas concretas enuncia varios puntos de sujeción y resistencia a los discursos institucionales que se reproducen en la voz de los profesores y que producen sentidos idealizados de lo que debería saber/ser un estudiante de una universidad pública. Esos puntos de aceptación y rechazo necesitan ser problematizados para ampliar la discusión sobre la formación profesional y la calidad de la permanencia estudiantil.

Palabras-clave: Relación profesor-estudiante, formación profesional, universidad pública, discurso, subjetividad, políticas de permanencia.

## RÉSUMÉ

La présente analyse a pour objectif d'étudier les effets que les signifiés produits au sein de la relation professeur-étudiant ont sur la configuration de la formation universitaire. Il s'agit d'une recherche à la fois discursive et documentaire reposant sur la perspective bakhtinienne qui explore les registres du processus d'intervention du projet d'extension PermaneSENDO développé avec les étudiants de licence de l'Université Fédéral du Paraná-UFPR. Les registres de ce projet sont analysés en tant qu'énoncés reflétant et réfractant les relations dans l'institution universitaire. Ces énoncés explicitent des problèmes d'adaptation des étudiants à la vie universitaire durant leurs premières années de formation professionnelle et les difficultés de communication avec les professeurs. Les discours des apprenants montrent un sentiment désorientation concernant la manière d'agir et de répondre aux demandes du milieu académique et localisent une partie du problème au niveau du manque d'accompagnement des professeurs et de l'institution. Le discours des étudiants montrent également un mouvement contradictoire d'adhésion et de rejet des exigences élevées de performance qu'établit l'université : néanmoins l'étudiant ressent que les exigences vont au-delà de sa capacité, il s'efforce de les honorer afin de d'être plus compétent et même s'il se sent marginalisé en raison de son échec, il marginalise ses collègues qui n'atteignent pas ces mêmes exigences. Dans les énoncés analysés apparaît un sentiment constant de peur face à la marginalisation et à l'exclusion qui surviennent lorsque l'étudiant n'arrive pas à atteindre la norme de performance établit lors des pratiques discursives au sein de l'université publique. Les pratiques éducatives reflétés/réfractés à travers les voix des étudiants montrent que les conditions dans lesquelles l'étudiant demeure dans l'université génèrent des problèmes tant au niveau de la qualité de la formation professionnelle qu'au niveau de la santé physique et mental des apprenants. La mise en exergue des valeurs de compétition, d'autonomie et d'individualisation dans les pratiques éducatives affaiblissent les relations des étudiants avec leurs professeurs et collègues, en produisant des pratiques d'occultation, de peur et d'exclusion chez ceux qui n'arrivent pas à s'adapter au profil idéalisé par les discours qui circulent au sein de l'institution. Dans les pratiques éducatives contemporaines la configuration subjective qui paraît gagner en puissance est celle du sujet pragmatique et autosuffisant, qui cherche constamment à diminuer le risque d'être exclu par sa potentiel incompétence, établissant ainsi des relations pragmatiques de compétition/exclusion par rapport aux autres. L'étudiant réel dans ses pratiques concrètes énonce divers points d'assujettissement et de résistance aux discours institutionnels qui produisent des signifiés idéalisés de ce que devrait être un étudiant d'une université publique. Ces points d'adhésion et de rejet nécessitent être problématisés afin d'élargir la discussion sur la formation professionnelle et la qualité de l'assiduité étudiante.

Mots-clefs : relation professeur-étudiant, formation professionnelle, université publique, discours, subjectivité, politiques d'assiduité.

## SUMARIO

<b>I. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<i>O Pesquisador E Seus Outros</i> .....	14
<i>A Universidade Pública No Brasil. Que Tempo E Lugar É Esse?</i> .....	18
<i>O Professor Universitário</i> .....	23
<i>O Estudante Universitário</i> .....	27
<i>A Relação Professor-Estudante</i> .....	34
<i>Linguagem, Discurso E Subjetividade: Uma Perspectiva Bakhtiniana</i> .....	40
<b>II. O MUNDO DA VIDA: A PRODUÇÃO DOS DADOS E O RECORTE DESSA PESQUISA</b> .....	46
<i>O Método</i> .....	51
<i>Analise</i> .....	61
<i>Os Participantes E os Procedimentos</i> .....	63
<i>O Plantão Institucional</i> .....	64
<i>PermaneSendo nos Cursos</i> .....	64
<i>Oficinas</i> .....	65
<i>Sobre Os Dados (Enunciados)</i> .....	66
<b>III. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O MOVIMENTO EXOTOPICO</b> .....	68
<i>Olhando o PermaneSENDO Desde Fora</i> .....	68
<i>Da Voz Individual à Escuta Institucional</i> .....	72
<i>Gêneros Do Discurso: O Problema Com O Gênero Científico Acadêmico</i> .....	74
<i>Estudante: Uma Palavra Heteroglotica Ocupada Temporalmente Por Um Discurso Idealizado.</i> .....	76
<i>A Voz Do Estudante: Um Caleidoscópio Para Olhar O Professor</i> .....	81
<i>Sem Tempo Para Ensinar, Sem Tempo Para Aprender</i> .....	87
<i>Uma Perspectiva Ética das Relações em Sala de Aula</i> .....	91
<i>Da Disciplinarização em Sala De Aula</i> .....	99
<i>Sobrevivendo à Universidade</i> .....	102
<i>A Relação Professor-Estudante Como Espaço De Subjetivação</i> .....	103
<b>IV. IN-CONCLUSÕES.</b> .....	105

<i>Da Heteroglossia da Palavra: Estudante Universitário</i> .....	105
<i>Ser Estudante Universitário: Uma Outra Competência?</i> .....	105
<i>Ser Estudante Na Universidade: Uma Posição Do Sujeito</i> .....	107
<i>Estudante Universitário: Constituindo Mais um Sentido</i> .....	108
<i>Efeitos das Práticas Institucionais Sobre a Formação Profissional</i> .....	109
<i>Sobre a Psicologia no Ensino Superior</i> .....	111
<i>Das Ambiguidades, Das Pressuposições e Dos Limites Desta Pesquisa</i> .....	113
<i>Um Dos Leitores Ideais: O Professor Comprometido</i> .....	113
<i>Dos Limites da Metodologia</i> .....	114
<i>Para Finalizar</i> .....	115
<b>V. BIBLIOGRAFIA</b> .....	116
<b>VI. ANEXOS</b> .....	122

## I. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo principal identificar no discurso dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Paraná-UFPR os efeitos que os sentidos produzidos na relação professor-estudante têm sobre a configuração da qualidade da formação universitária. Os substantivos “discurso” e “sentidos” nesse objetivo anunciam um tipo de percurso conceitual que configura o (in)acabamento estético desse texto, enquanto que os demais substantivos demarcam as coordenadas espaço-temporais nas quais se insere a reflexão proposta.

A pesquisa fundamenta-se conceitualmente na perspectiva bakhtiniana. Embora o filósofo Mikhail M. Bakhtin (1895-1975, Rússia) tenha formulado um conjunto de reflexões vinculadas diretamente à linguagem, seus conceitos têm se mostrado prolíficos na problematização de diferentes questões nas mais diversas áreas do saber. No que tange aos limites desta pesquisa, a perspectiva bakhtiniana não só oferece um viés possível para refletir sobre a relação professor-estudante e a formação universitária, mas também, e em termos mais amplos, a constituição da subjetividade na configuração das práticas educativas contemporâneas no ensino superior, problemas esses que reclamam atenção da psicologia e da educação.

A eleição da perspectiva bakhtiniana como matriz de pensamento para abordar o objetivo proposto é produto do encontro entre o interesse particular do autor pela linguagem enquanto objeto constitutivo da subjetividade, e o espaço acadêmico no qual se desenvolveu esse estudo, isto é, no projeto de pesquisa e extensão *PermaneSENDO: intervenção da Psicologia nas políticas de permanência da Universidade*, coordenado pela professora Miriam Pan, bakhtiniana confessa e orientadora desse estudo.

Para que o leitor possa ter uma ideia inicial a respeito do tempo e do lugar que dão forma a essa pesquisa, o depoimento do professor António Nóvoa, ex-reitor da Universidade de Lisboa, fornece uma imagem possível que reflete (e refrata) as atuais circunstâncias nas quais se dá o encontro entre o docente e o estudante: “hoje em dia, um professor que queira ser *bem avaliado*, se tiver um pensamento estratégico, a

primeira coisa que vai fazer é *deixar de ensinar* porque isso não *rende nada*. Um bom professor, entre aspas, é aquele que não ensina e faz outras coisas” (PROIFES FEDERAÇÃO, 2014, grifos do autor)<sup>1</sup>. O depoimento denuncia em termos amplos, a reordenação das práticas institucionais, produto da mercantilização da educação na sociedade capitalista (Mancebo, 2010) e os lugares que vem sendo ocupados (com resistência ou não) por todos os atores envolvidos, que no caso particular desta pesquisa, se limitam aos professores e estudantes, e aos sentidos que configuram a relação entre ambos.

Desenhado o panorama geral do estudo aqui proposto, as páginas seguintes objetivam um aprofundamento tanto sobre os elementos colocados nesses primeiros parágrafos quanto dos elementos que permitiram o surgimento particular desta pesquisa.

Recorrendo ao uso da terminologia bakhtiniana, o presente texto pode se considerar como um extenso enunciado que diz respeito à relação professor-estudante nas práticas educativas que se dão no contexto do ensino superior contemporâneo. Como qualquer outro enunciado, o texto se insere em uma cadeia discursiva particular respondendo e questionando outros enunciados de forma a estabelecer um diálogo com eles. Segundo Bakhtin (2006)<sup>2</sup> a enunciação é um processo “ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório” (p.127).

Situação de enunciação e auditório são dois elementos que na perspectiva do autor poderiam ser compreendidos sob o conceito de alteridade. No pensamento bakhtiniano, a linguagem não pode ser pensada como um sistema de formas abstratas que cumprem uma função representacional na comunicação entre falantes. Pelo

---

<sup>1</sup> Entrevista publicada em 19/08/2014, em <http://proifes.org.br/entrevista/15/confira-depoimento-de-antonio-nova-sobre-autonomia-universitaria>

<sup>2</sup> O texto aqui citado corresponde a *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. A autoria desse texto tem resultado problemática, já que a versão original foi publicada sob o nome de Valentin N. Voloshinov e não sob o nome de Mikhail Bakhtin, ambos membros do denominado *Círculo de Bakhtin*. Segundo Faraco (2003) a confusão surgiu quando o linguista “Viatcheslav V. Ivanov, sem apresentar argumentos efetivos, afirmou que o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* tinha sido escrito por Bakhtin e não por Voloshinov” (p. 13). Para uma discussão mais ampla sobre o problema da autoria, ver Faraco (2013). Nessa pesquisa utiliza-se o nome de Bakhtin, por tratar-se do nome sob o qual foi publicada a versão brasileira.

contrário, ela surge e se transforma nas práticas discursivas cotidianas de uma comunidade linguística e, portanto, são nessas práticas que os enunciados (formas que assume a comunicação humana) podem surgir e ser compreendidos. Fora desse espaço de interação sócio verbal entre os sujeitos, o que existe são fenômenos de ordem fisiológica (Bakhtin, 2006, p.34).

Todo enunciado é assim, necessariamente, uma relação entre duas vozes: aquela que fala e aquela que é pressuposta por aquele que fala. Isso quer dizer que o enunciado não se dá no vazio nem é neutro; ele sempre é dirigido a um outro, mesmo que imaginado, procurando uma resposta, um posicionamento; o que, na perspectiva bakhtiniana se chama alteridade.

Por outro lado, o sujeito não é livre para enunciar tudo e de qualquer forma. Além das formas que o enunciado assume ao pressupor o outro, sua configuração está atrelada às formas discursivas privilegiadas em cada época e em cada uma das esferas da atividade humana. Essas formas, conhecidas como gêneros do discurso (Faraco, 2003, p.112), vão estabelecer o *quê* e o *como* da comunicação.

Voltando à questão da situação de enunciação (contexto sócio histórico) e do auditório (o outro, a alteridade), cabe uma primeira pergunta para esse texto-enunciado: qual o contexto dessa pesquisa? Qual o seu auditório, seu outro? Duas são as réplicas a serem feitas: uma delas vem das motivações que trouxeram o próprio autor ao desenvolvimento desta pesquisa; a outra vem diretamente da abordagem do problema de pesquisa.

### ***O Pesquisador E Seus Outros***

Essa pesquisa foi se configurando a partir dos questionamentos surgidos durante os períodos de formação e exercício profissional do autor. Nesses períodos, enquanto estudante e docente no Instituto de Psicologia da Universidad del Valle, na Colômbia (instituição pública), uma realidade tornou-se alvo de atenção: a prática pedagógica dos docentes. Na condição de estudante, a pergunta constantemente realizada a respeito

daquela prática era específica: por que não fazer do conteúdo das aulas, alguma coisa além do que a transmissão de informações? Porém, na condição de docente, a questão posicionou-se para além do problema da didática, atingindo aspectos mais amplos do fazer docente. Ao final, a maior inquietação era: o que torna um professor um *bom* professor?

A figura do estudante tornou-se esse outro que reclamava uma resposta do docente. Todavia, as limitações teóricas, metodológicas, econômicas, sociais e culturais identificadas durante esses períodos de formação e exercício profissional, contribuíram para a busca de outra possibilidade de responder a essa voz, de modo a continuar no meio acadêmico. A possibilidade se concretizou com a conquista de uma bolsa do *Programa de Alianzas para La Educación y La Capacitación PAEC OEA/GCUB 2012* e uma vaga na linha de pesquisa Práticas Educativas e Produção de Subjetividade, do programa de pós-graduação em psicologia da UFPR.

Entre as possibilidades de inserção nos trabalhos desenvolvidos pelos docentes dessa linha de pesquisa o projeto de extensão universitária PermaneSENDO ressoou de maneira especial nos interesses teóricos, metodológicos e pessoais do autor. O envolvimento com o PermaneSENDO terminou por configurar um tempo e um lugar para um enunciado cobrado pelas inquietações já mencionadas. Assim, esse texto-enunciado surge no interior de uma universidade pública federal brasileira, cuja história recente aponta para uma série de transformações, produto das lutas políticas e sociais acontecidas especialmente a partir da década de 70 e que atualmente se refletem na mercantilização da educação (Chaui, 2001; Mancebo, 2010), na adoção de políticas democráticas de acesso e permanência, na diversificação do corpo discente e na transformação da dinâmica laboral dos docentes, entre outras questões. A esse cenário soma-se o PermaneSENDO, um projeto em forma de ensino, pesquisa e extensão vinculado ao programa de pós-graduação em psicologia, de cunho qualitativo participativo, que surge como uma voz frente aos problemas da qualidade da formação profissional, problematizando e contribuindo às políticas de permanência estudantil.

Essas coordenadas configuram a realidade concreta na qual esse trabalho iniciou-se. Entre agosto de 2013 a novembro de 2014, a experiência direta com as atividades de ensino, pesquisa e extensão do PermaneSENDO e a conversa com os

textos que falavam do fazer docente na sala de aula (questão pessoal), permitiu traçar o caminho a percorrer. A revisão dos textos científicos e acadêmicos mostrou que um dos elementos fundamentais do processo de aprendizagem é a relação estabelecida entre professor e estudante, aliás, dita relação contribui não só com o sucesso na formação profissional, mas também com a experiência que o estudante tem com o conhecimento, com a instituição e com a sociedade. De forma paralela, os relatos dos estudantes que participavam das atividades de extensão mostraram que a figura do professor aparece nas mais diversas situações da experiência universitária como um elemento constitutivo. Nesses relatos o docente parecia afetar não só aspectos relacionados ao plano acadêmico, mas também a outras esferas da vida dos estudantes (emocional, moral, social, política, profissional).

Nesse cenário, a inquietação pessoal do autor foi se articulando a uma questão institucional problematizada no projeto, produzindo uma nova pergunta, já não relacionada à metodologia de ensino ou as características do *bom* professor, mas relacionada à experiência de formação profissional do estudante, tomando como objeto de reflexão a relação professor-estudante.

Retomando novamente o conceito da alteridade, alguns parágrafos atrás questionou-se : quem são os outros desta pesquisa, os outros para quem se responde e dos outros para quem se fala? Qual o lugar e o tempo desta pesquisa? A primeira réplica a essas perguntas mostrou como essa pesquisa foi se configurando a partir de um interesse pessoal do autor como uma resposta a uma voz que questiona o fazer docente. A segunda réplica se inscreve especificamente no problema aqui tratado. Assim, quem são os outros? Quais as coordenadas que configuram o pano de fundo para pensar o problema da formação profissional a partir da relação professor-estudante?

A resposta vem na sequência do texto, ampliando aquela imagem criada no começo do capítulo a partir do depoimento do professor Antônio Nóvoa. No restante do capítulo vão ser abordados três elementos que localizam historicamente o problema dessa pesquisa: o contexto social, o professor, o estudante e o sentido da relação entre eles. Mas antes dessa questão, uma breve e importante justificativa.

Um dos aspectos da formação profissional que delimita a abrangência desta pesquisa e a vincula com o projeto PermaneSENDO é justamente a permanência do estudante na universidade, a qual tem se tornado um tema de interesse para pesquisadores e instituições universitárias devido ao problema da evasão estudantil.

Segundo Lobo, Montejunas, Hipolito, e Lobo (2007) a evasão é um problema internacional, que no ensino superior brasileiro tem se mantido ao redor de 22% durante a primeira década do século atual, sendo mais acentuado na rede privada de ensino (25%) do que na rede pública (11%) (Lobo, 2012; Souza, Petró, & Gessinger, 2012). Segundo os autores, as perdas de “estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas” (p. 642). Para a sociedade, a evasão significa menos profissionais contribuindo para o desenvolvimento, enquanto que para o indivíduo significa o não retorno dos investimentos pessoais e familiares e, possivelmente, a diminuição das oportunidades de ampliar suas chances no mercado laboral (Zago, 2006).

Durante a última década, vários estudos têm apontado uma série de fatores que influem na decisão do estudante abandonar o seu curso, entre eles se destacam os fatores econômicos, acadêmicos, insatisfação com o curso, baixo capital cultural do estudante, a organização curricular do curso, a integração ao mundo universitário, a qualidade com a qual a instituição atende os seus estudantes, o despreparo dos professores universitários e sua falta de vocação para a profissão, a influência da família e as dificuldades na relação professor-estudante (Adachi, 2009; Borges, 2011; Da silva, Rodrigues, Brito, & De França, 2012; De Ataíde, Lima, & Alves, 2006; Lobo, 2012; MEC, 1997; Souza et al., 2012; Vitelli, 2012).

Embora a identificação das causas que produzem a evasão seja relevante para refletir sobre a permanência do estudante, focar a atenção nelas mantém a discussão limitada ao problema e não em sua solução, assim questiona Souza et al. (2012) ao mostrar que durante o decênio 2000-2011, 64% da produção científica brasileira sobre a evasão foi orientada a identificar suas causas. Este dado mostra que além de manter a atenção no problema, a maioria das pesquisas tem privilegiado o trabalho com estudantes que efetivamente abandonaram os seus cursos; porém questionar o problema

permanência/evasão implica trabalhar não só junto aos estudantes que abandonaram a universidade, como também junto daqueles que ainda permanecem nela, os quais são a maioria (89% segundo o índice de evasão nas Instituições de Ensino Superior-IES públicas).

O trabalho junto aos estudantes que ano a ano permanecem na universidade pode contribuir não só para identificar as causas que os levam a permanecer, mas também para refletir sobre como acontece essa permanência durante a formação profissional. Essa última questão aponta uma preocupação em manter o estudante no curso até sua conclusão, todavia mantê-lo com qualidade.

Ainda que a dita qualidade possa refletir-se nos diferentes recursos que a instituição oferece ao estudante, nessa pesquisa a qualidade da formação profissional é questionada especificamente a partir da relação professor-estudante. O que esse questionamento eventualmente diz sobre a qualidade da formação universitária, pode oferecer subsídios para um marco de reflexão e intervenção mais amplo, que tenha como foco a promoção da permanência na universidade, e que tenha como alvo a estrutura institucional da universidade; permitindo a criação de políticas de assistência e acompanhamento e políticas pedagógicas que produzam benefícios para todo o corpo discente. Espera-se que uma política pedagógica e de assistência estudantil mais próxima da realidade dos estudantes e criada em conjunto com eles, contribua tanto para uma formação de qualidade quanto para o alcance de uma das metas da política pública relacionada à educação superior: a elevação gradual da “taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90%” (Meta 12, estratégia 12.3, Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 Brasil).

### ***A Universidade Pública No Brasil. Que Tempo E Lugar É Esse?***

Na história do ensino superior brasileiro, é possível identificar dois períodos importantes: antes e depois da década de 1970. Durante o primeiro período, a universidade brasileira passou por um processo de constituição que começou no ano de 1808 com a chegada de D. João VI ao Brasil (Saviani, 2010) e que foi se consolidando

durante o século XIX com a criação de cursos nas áreas de engenharia, medicina, economia, agricultura, química, desenho e direito, e a posterior articulação desses cursos em faculdades. Durante o século XX, a consolidação do nível superior de educação caracterizou-se pela forte participação do Estado, tanto na criação, federalização e regulamentação das universidades no país (Saviani, 2010), quanto na criação de diferentes entidades financeiras (Finep, BNDES, Capes e o CNPq) orientadas a fortalecer e fomentar a pesquisa, a tecnologia e a inovação (Machado, 2011).

Durante todo esse período, a universidade ocupou um papel importante no desenvolvimento econômico e social da sociedade brasileira, produzindo diferentes profissionais em diversas áreas, suprimindo a demanda de mão de obra qualificada pelo mercado de trabalho. Cabe ressaltar que o ensino superior nesse primeiro período albergou especialmente estudantes vindos dos setores mais abastados da população. As exigências econômicas, sociais e culturais dessa universidade faziam do acesso e da permanência um obstáculo aos projetos de formação profissional dos estudantes das camadas mais pobres da sociedade (Dos Santos, 1998).

Em sintonia com as mudanças sociais, políticas e econômicas, nacionais e internacionais, o final da década de 1960 foi marcado por um processo de expansão e transformação do funcionamento da instituição universitária, traduzido no aumento da oferta educativa e na constituição da pós-graduação e da pesquisa (Machado, 2011).

Um evento no âmbito internacional que marca a diferença entre os dois períodos na história da universidade brasileira é a queda do crescimento das economias capitalistas na década de 1970. Em face dessa situação, a econômica mundial adotou um conjunto de prescrições políticas e econômicas próprias do neoliberalismo, que passaram a transformar as práticas sociais nas sociedades capitalistas. A nova ordem socioeconômica, que ainda hoje continua vigente, trouxe uma acentuada restrição do papel do Estado no mercado e na economia e uma transformação geral das condições de trabalho e das formas de produção das mercadorias. No caso do Brasil, os efeitos dessas novas configurações provocaram um processo de privatização do ensino superior por meio da expansão do sistema pela via particular e da introdução de uma tendência de mercantilização da rede pública, fazendo com que essa última ficasse mais próxima da

ideia de gestão empresarial do que instituição de formação com fins sociais (Mancebo, 2010).

Mesmo que a crise do capital tenha acontecido na década de 1970, os efeitos das reformas praticadas na universidade brasileira ganharam visibilidade na década de 1990, na qual se verifica um contínuo recorte de gastos do Estado para as instituições federais de ensino superior. Segundo Mancebo (2010), a promulgação da Lei da Reforma Universitária de 1968 inaugura um crescente processo de privatização do sistema de ensino superior; porém, é a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) que a privatização progride, amplamente orientada pelo imperativo neoliberal de reduzir a participação do Estado na constituição da universidade como bem público e direito da cidadania.

Cabe ressaltar que a mudança da participação do Estado nos assuntos públicos não esteve isenta da influencia de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Machado (2011), o processo de desenvolvimento econômico do Brasil no final do século passado, foi sustentado através de empréstimos de capitais disponíveis no mercado internacional. A incapacidade de saldar a dívida adquirida pelo país com as entidades de financiamento abriu a porta para que organismos como o BM e o FMI começassem a incidir na política interna do Estado, definindo os problemas sociais a serem abordados e as estratégias políticas e econômicas para sua intervenção.

A reestruturação da universidade brasileira após a década de 1970 encontra sua base legal na Constituição Federal de 1988, na qual se sustenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/96), que funciona como marco de referência para a criação do Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010, no ano de 2001. Junto a essa série de reformas políticas e econômicas acontecidas no fim do século, outros eventos de ordem internacional vieram somar-se à transformação do ensino superior.

A Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, em Durban-África do Sul, ocorrida em 2001, trouxe para a sociedade brasileira uma exigência e uma discussão sobre a equidade social e a participação democrática, que levou o governo, em 2002, a

implantar uma série de políticas afirmativas para a promoção da equidade social e a participação cidadã dos diferentes grupos sociais, especialmente em instituições públicas (Somers, Morosini, Pan, & Cofer, 2013).

Dessa feita e como uma resposta à demanda social por educação igualitária e também aos imperativos neoliberais, o PNE surge com o objetivo de aumentar as possibilidades de acesso à universidade dos diferentes setores da sociedade, historicamente excluídos (Dos Santos, 1998; MEC, 2012). Uma das ações concretas do PNE é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (Decreto nº 6.096/2007), que visa promover a inclusão social através da ampliação do acesso e a permanência na educação superior por meio da criação de novos campus e um maior aproveitamento dos recursos físicos e humanos das universidades federais existentes (MEC, 2012). Como resultado das ações derivadas do PNE, entre os anos 2003 e 2010 o sistema de ensino superior público experimentou um forte processo de expansão registrando 14 novas universidades federais, 4 novas universidades no âmbito da integração regional e internacional e 126 novos campus, que deram como resultado um aumento no número de matrículas passando de 109.184 em 2003 para 231.530 em 2011 (MEC, 2012).

O PNE também foi traduzido numa segunda ação paralela ao REUNI. Em 2004 foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI - Lei nº 11.096/2005) que teve seu campo de desenvolvimento na rede particular de ensino superior. Por meio desta estratégia, as universidades privadas adeptas ao programa começaram a reservar 10% das suas vagas a bolsas de estudo parciais (50%) ou totais (100%), em troca de isenções tributárias. No início do programa foram concedidas 112.257 bolsas (2005) passando para 254.598 bolsas no ano 2011 (Mugnol & Gisi, 2012).

Em conjunto, os dois programas restituíram a ideia de ensino como direito fundamental para a população e estabeleceram mecanismos de acesso para os grupos populacionais historicamente excluídos do ensino superior. Por outro lado, e apesar das cifras mostrarem dados semelhantes a respeito da ampliação das vagas nos dois programas, a participação da rede pública no número de matrículas global não tem incrementado significativamente, devido ao rápido crescimento do setor privado. Segundo reportes do MEC/INEP, no ano de 1980 foram realizadas 1.377.286

matriculas, das quais 36% foram registradas no setor público. Com algumas variações, a mesma proporção se manteve até 1998 quando foram registradas 2.125.958 matriculas. Já para o ano 2007 a participação do setor público diminuiu para 25% do total das 4.880.381 matrículas registradas. Segundo o senso da educação superior publicado em 2011 pelo MEC/INEP, no país existiam 2365 Instituições de educação superior, das quais 284 (12%) são instituições públicas federais (103), estaduais (110) ou municipais (71).

A expansão do ensino superior pela via privada mostra, segundo Mancebo (2010), o gradual processo de privatização do ensino superior no Brasil. De fato, a autora aponta outra série de estratégias e mecanismos políticos e administrativos que consolidam a privatização desse nível de educação: 1) parcerias entre universidade pública e fundações de direito privado, 2) possibilidade de cobrança de cursos e venda de ‘serviços educacionais’, 3) “transferência dos aportes patrimoniais, financeiros e humanos públicos das instituições públicas, para a iniciativa privada” (p.78) tal como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973 de 2 de Dezembro de 2004), essa última permite aos docentes das IES públicas trabalharem em empresas privadas, e 4) a educação à distancia, cuja oferta tem sido dada no âmbito das instituições universitárias particulares.

Zago (2006) também ressalta o problema da privatização do ensino superior. Segundo o autor a universidade pública expandiu-se no período compreendido entre 1930 e 1970, no entanto, desse período até os dias atuais o fortalecimento tem ocorrido no setor particular, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas. A privatização, produto das “políticas mercantilistas do ensino superior” (Zago, 2006, p.228) que vem sendo aplicadas após a década de 1970, materializa uma lógica socioeconômica que tende a transformar os direitos em serviços. Ao limitarem a participação estatal no mercado e nos assuntos públicos, as diretrizes neoliberais levam a uma série de transformações que, aplicadas à educação superior, redefinem a função social das universidades e colocam em risco o seu caráter público, pois a educação passa a ser considerada valor de caráter econômico que “elimina a ideia da educação como direito social e conquista democrática - transfere-se a educação da esfera pública para a esfera do mercado, de direito social à possibilidade de consumo, variável segundo mérito e capacidade dos consumidores” (Gentili, 1995).

Em resumo, as configurações da prática educacional atualmente são produto de uma série de transformações políticas, sociais e econômicas que têm sua origem na crise do capital nos anos de 1970 (Mancebo, 2010), e que trouxeram para o campo do ensino superior uma contínua ampliação da oferta de vagas, visando democratizar o acesso à universidade dos diferentes setores da sociedade, mas também implantar uma concepção mercantilista da educação, na qual a universidade pública passou a ser olhada como uma organização administrativa, não autônoma, reduzida à gestão de despesas e receitas, com metas e indicadores de desempenho, como empresas, cuja qualidade passa a ser avaliada pelo que a universidade produz e pelos custos que essa produção gera (Machado, 2011).

Esse contexto constitui o espaço histórico que abriga os possíveis encontros e desencontros entre professor e estudante. Mas, o que caracteriza esse encontro? Como acontece e para quê? Na sequência, o texto visa trazer algumas vozes que previamente têm abordado o tema da relação professor-estudante. Mas antes, o que têm a dizer essas vozes sobre esses dois atores e os lugares sociais que eles ocupam?

### ***O Professor Universitário***

Com a nova configuração socioeconômica após a década de 1970, as práticas laborais, como tantos outros setores da economia, começaram a pautar-se sobre o imperativo da eficiência na relação custo-benefício. Como efeito dessa nova ordem, a mão de obra foi experimentando um gradual processo de exploração, que no caso do regime de trabalho docente produziu uma “intensificação e extensão do trabalho, relacionando-o às demandas e/ou lógica de mercado” (Mancebo, 2010, p.80).

A flexibilização do trabalho e a mercantilização da educação têm criado no interior da universidade pública, o que Mancebo (2010) denomina de “cultura da produtividade”, uma prática institucional que exalta e promove a competitividade, o empreendedorismo e a produção acadêmica (livros, artigos, vinculação à pós-graduação, orientações realizadas, etc.) como características fundamentais para a atribuição de

valor ao trabalho docente. Aliás, essas novas práticas são reafirmadas nas políticas que regulam a atividade laboral dos professores, tal é o caso da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), criada no ano de 1988. A GED passou a estabelecer nas instituições federais uma relação entre a remuneração do professor e a sua produtividade individual, mediada por um sistema de avaliação que define o que deve ser a prática docente (Mancebo, 2010).

Para Mancebo (2010), a GED é um mecanismo suportado em uma lógica que tem determinado, em uma escala maior, o repasse de recursos para as IES em função da sua produtividade, forçando com isso a elevação da produção das universidades federais. Exemplo disso é o programa REUNI, o qual destina recursos para as IES federais que demonstrarem um aumento no número de estudantes de graduação, aumento na relação estudantes/ professor, diversificação da modalidade dos cursos e aumento da elevação da taxa de conclusão de cursos, entre outros.

A cultura da produtividade na universidade pública tem contribuído para uma hierarquização e privatização da instituição, na medida em que os professores e as universidades mais produtivas conseguem mais repasse de verbas para pesquisa, criando uma elite acadêmica e a privatização dos recursos públicos, canalizando as verbas para as instituições mais produtivas (Mancebo, 2010).

As atividades laborais vinculadas à função docente constituem-se, assim, peça chave que levaria à instituição universitária a alcançar um ótimo perfil na competição pelos recursos disponíveis; por conseguinte, os docentes compõem o alvo de um variado e permanente sistema de avaliação (por ex.: SINAES, a nota do programa de pós-graduação, o “Qualis/CAPES”), que ano após ano eleva os critérios de exigência. Esses sistemas de avaliação junto às instituições que regulam o funcionamento das IES (como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES), embora criados para promoverem o desenvolvimento do ensino superior, legitimam e agenciam a lógica produtiva ao se enfocarem em aspectos quantitativos e não nas dificuldades particulares das universidades que não conseguem se encaixar no padrão de produção (Mancebo, 2010).

Segundo Dias e Almeida (2011), as metas que o PNE traça para a educação superior e os constantes processos de avaliação que as universidades enfrentam, produzem uma educação massificada (Chauí, 2001) baseada na relação custo-benefício ajustada a um conjunto de exigências acadêmicas, científicas e administrativas em constante aumento. Neste cenário, tanto a qualidade da educação quanto a saúde dos professores têm sofrido efeitos negativos (Borsoi, 2012; Mancebo, 2010; Rozendo & Dias, 2013).

Perante uma educação massificada e um sistema de avaliação que valoriza a produção do professor fora da sala de aula, o contato entre o professor e o estudante enfraquece-se. A aprendizagem, que deveria ser a “razão de ser da relação professor-aluno” (Dos Santos, 2001, p.360), perde protagonismo diante dos indicadores de produção da instituição. Nas condições laborais atuais, um bom professor (no sentido produtivo do termo), seria aquele que, tendo a obrigação de participar na sala de aula, o faz através de uma metodologia de ensino tão eficiente que permita atingir um número maior de estudantes através de um mínimo envolvimento com eles. Em uma posição mais drástica, o bom professor de hoje, segundo critica o professor Antônio Nóvoa, “é aquele que não ensina e faz outras coisas”.

Com resistência ou não, cabe ao professor assumir uma posição em face dessas novas exigências nas práticas educativas, ou melhor, diante do perfil profissional que o mercado impõe para a prática docente. Na sociedade capitalista atual, onde o pragmatismo reordena as práticas institucionais, o discurso pedagógico tende a subordinar a relação professor-estudante e a educação ao imediato e ao útil (descartável), sem uma discussão crítica da prática educativa. Isso aponta o caráter social e historicamente situado da função docente (Bertoncello & Rossete, 2008; Willrich, 2006) e denuncia a forma como os valores mais destacados na cultura dominante em uma determinada época configuram o perfil do que seria um bom/mau profissional.

Cabe destacar que uma das características do perfil docente que parece prevalecer através do tempo, é a que se refere ao domínio das técnicas pelas quais ele produz/facilita a aprendizagem no/do estudante. Sistemáticamente ou não, a prática docente exige aplicar um conjunto de métodos objetivando atingir fins educativos

traçados com antecedência. Para os professores de ensino fundamental e médio, ditas técnicas são desenvolvidas na própria formação em licenciatura, porém, para os professores de ensino superior, o domínio da didática lança mais uma dificuldade à sua prática.

A Lei nº 9.394 (20 de dezembro de 1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, declara em seu artigo 66 que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Esses programas, todavia, estão orientados à formação de pesquisadores e não de docentes, pois desde o ano de 2001 a Resolução CNE/CES No 01 de 3 de abril de 2001, aboliu o requisito de destinar uma parte da carga horária dos cursos de especialização às disciplinas de formação didático-pedagógicas (requisito estabelecido em 1983 pelo Conselho Federal de Educação) (Gil, 2012).

As leis e os decretos tornam-se contraditórios na medida em que, exigindo cumprir com certos indicadores (por exemplo, diminuição dos índices de evasão e aumento da taxa de conclusão de curso), não oferecem um suporte legal para o aproveitamento *eficiente* da prática docente. Segundo Pinto e Pagnez (2007) a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) apresenta uma negligência que “permite ampliar uma lacuna instaurada entre o docente do ensino superior e os saberes pedagógicos que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Essa omissão facilita a formação de um caráter especialista, não didático, do professor universitário” (p. 2707).

Nestas condições, o exercício do magistério está pedagogicamente fundamentado na didática que o professor aprendeu através do ensino fornecido por seus próprios professores (que talvez não tenham recebido formação pedagógica) ou na didática que, de forma independente e espontânea, surge na experiência cotidiana de ser docente. De qualquer modo, as práticas pedagógicas irão configurar as formas de relacionamento entre professores e estudantes.

Desse último ator da prática educativa, o texto pretende traçar, em sua continuidade, alguns delineamentos que permitam desenhar uma resposta à pergunta: quem é esse estudante que, atualmente, chega aos bancos universitários?

### *O Estudante Universitário*

A reorganização sociopolítica da sociedade brasileira após o governo militar na década de 1980, trouxe para a educação uma discussão sobre o acesso e a permanência ao ensino superior, especialmente para aqueles candidatos que, por suas condições socioeconômicas e culturais, não conseguiam ser aprovados no vestibular ou se manter economicamente na universidade. Essa discussão dá início a uma série de “debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração das políticas de assistência estudantil para alunos da graduação” (Costa, 2009, p. 4).

Embora os programas de assistência estudantil existissem desde o surgimento da primeira universidade brasileira, estes estiveram voltados à questões pontuais relacionadas aos direitos e organização dos estudantes (Costa, 2009). Amparada na Constituição Federal de 1988, a reconfiguração das políticas de assistência estudantil produziu um projeto nacional voltado unicamente à assistência estudantil, e conseqüentemente, para a manutenção dos jovens na universidade. A Constituição Federal reafirmava dessa forma a educação como alicerce do desenvolvimento social do país e como direito fundamental de todos os cidadãos (Costa, 2009).

Fundamentada na Constituição de 1988, o governo criou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 a qual estabelece uma organização do funcionamento da educação no Brasil, ressaltando o princípio da igualdade e incluindo uma consideração sobre a adaptação da educação às condições particulares de grupos específicos. A Constituição estabeleceu igualmente a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE, artigo 214) para o desenvolvimento e articulação de todos os níveis de ensino, posteriormente regulamentado pela Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001. Paralelo à criação do PNE, o governo criou também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no qual uma das suas ações está voltada para a assistência estudantil nas universidades federais (Costa, 2009).

A partir do PNE e do PDE, outras ações foram desenvolvidas no ensino superior. Costa (2009) destaca quatro dessas ações que foram orientadas ao acesso, mas especialmente à permanência nas universidades: Programa Universidade para Todos

(Prouni), Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O FIES, criado em 1999 (Medida Provisória nº. 1.827) e financiado pela Caixa Econômica Federal, orienta-se ao auxílio econômico de estudantes de graduação com baixa renda na rede privada de ensino. De forma similar, o PROUNI, criado em 2004, funciona na rede privada de ensino outorgando bolsas de estudo parciais (50%) e totais (100%) a estudantes formados na rede pública de ensino meio. As universidades adeptas ao programa reservam parte de suas vagas da graduação como bolsas em troca de isenções tributárias. Assim, o FIES e o PROUNI são programas orientados fundamentalmente ao financiamento das mensalidades nas instituições privadas (Costa, 2009).

Os programas REUNI e PNAES, criados em 2007, estão orientados ao acesso, mas principalmente à permanência dos estudantes nas instituições federais de ensino superior. Enquanto o REUNI objetiva ampliar e melhorar as condições físicas, técnicas, pedagógicas e humanas das universidades federais para atingir um maior setor da população, o PNAES, instituído em 12 de dezembro de 2007 por meio da Portaria Normativa Nº 39 do MEC, tenta reduzir a desigualdade social através da concessão de diferentes auxílios em diferentes áreas: “moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (FONAPRACE, 2011, p. 12). O PNAES fundamenta-se na concepção de que a assistência estudantil é um “fator de incorporação dos estudantes de baixa renda no processo de democratização da universidade” (Costa, 2009, p. 11).

Em resumo, se até o final do século XX os bancos universitários eram ocupados por uma elite social, mas com a adoção das políticas afirmativas de acesso e permanência e os programas de expansão do ensino superior, o perfil social, cultural, racial e econômico do corpo discente tem se diversificado (Somers et al., 2013). O estudo publicado em 2011 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), intitulado *Perfil socioeconômico e cultural*

*dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*, aponta alguns aspectos que poderiam caracterizar o novo perfil discente que frequenta as IES federais.

Segundo essa pesquisa, o corpo discente está composto em sua maioria por estudantes solteiros (86%), brancos (54%), do sexo feminino (53.5%), entre 18 e 24 anos (74%). A metade deles mora com os pais, em famílias cuja renda média é de R\$ 1.459,00. Apenas 10% têm filhos (dos quais a metade utiliza os serviços de creche das IES federais). No tocante à trajetória acadêmica, os resultados mostram que a maioria são estudantes de primeira geração (67%), que vêm do ensino médio padrão (87,4%), de escolas privadas (55%) e fazem cursos noturnos (52.5%, com renda até R\$ 1.459,00).

A gratuidade e a qualidade do ensino são os principais critérios que levaram aos estudantes a concorrerem por uma vaga nas universidades federais. Uma vez conquistada essa vaga, as principais dificuldades que interferem na vida acadêmica desses estudantes são: a carga de trabalho acadêmico (58%), problemas econômicos (52%), os problemas amorosos ou familiares (50%), hábitos de estudos inadequados (40%), falta de acesso a material de estudo (39%) e problemas de violência física, sexual ou assédio moral (25%). Para os estudantes que procuram a assistência estudantil, os serviços mais utilizados são alimentação (15%), bolsa permanência (11%) e transporte (10%). Em geral, 64% dos entrevistados utilizam transporte público e apenas 21% possuem carro próprio.

As dificuldades financeiras fazem com que uma parcela dos estudantes desenvolva atividade econômica paralela às suas atividades acadêmicas. Essa atividade pode ser tanto acadêmica quanto não acadêmica. Segundo o FONAPRACE (2011) 37,6% dos pesquisados trabalham em atividades remuneradas não acadêmicas (75% deles com renda familiar até R\$ 1.459,00). Quando o ingresso vem de atividades acadêmicas, o estágio é a categoria mais difundida (10,7%). Finalmente, a maioria desses estudantes mostra uma baixa participação em atividades extracurriculares: uma quinta parte pratica atividade física de forma individual e uma pequena parcela participa de movimentos estudantis (6%) ou de movimentos ecológicos (5%).

Em conjunto, essas informações ressaltam tanto a perda do caráter elitizado das universidades federais quanto o fato de que as condições socioeconômicas e culturais

desse corpo discente os colocam em uma situação na qual necessitam de algum tipo de apoio (social, acadêmico, econômico) para favorecer o sucesso acadêmico. Segundo o FONAPRACE (2011), 67,2% desses estudantes, cuja renda familiar varia entre R\$415,00 a R\$2.656,00, constitui-se o público alvo dos programas de assistência estudantil nas IES federais.

Dessa forma, o FONAPRACE (2011) faz uma importante contribuição tanto para traçar um perfil atualizado do corpo discente quanto para orientar a aplicação das políticas de assistência estudantil. Na perspectiva bakhtiniana poder-se-ia dizer que essas informações trazidas pelo FONAPRACE (2011) constituem os sentidos que instauram um tipo de identidade sobre o que é ser estudante universitário. Junto a esse discurso sócio-demográfico, mais dois discursos somam-se à configuração do lugar social do estudante: o psicológico e o pedagógico. Esses dois discursos tornam-se interessantes por advirem de duas instituições (Psicologia e Pedagogia) que têm monopolizado o discurso sobre a identidade dos estudantes.

Quando abordado o problema do ensino-aprendizagem, a psicologia tradicionalmente o faz através da ótica do desenvolvimento, focando seu interesse na etapa infantil, silenciando assim a etapa adulta. Mas o que diz esse silêncio? Talvez que o adulto, principal público das instituições de ensino superior, atingiu algum nível *final* de desenvolvimento humano, restando apenas a eles encontrar seu lugar na sociedade capitalista através do aprimoramento de habilidades particulares que o tornem competitivo em áreas particulares do mercado de trabalho. Nesse sentido parece que, diante da necessidade de se inserir no mercado, o sujeito para de se desenvolver para começar a competir. Contudo, um dos trabalhos propriamente ditos com adultos no ensino superior vem da psicologia estadunidense.

A história desses trabalhos tem estado atrelada ao problema da evasão estudantil na universidade, por isso o foco de preocupação tem sido a permanência estudantil e o comprometimento do estudante. Na revisão histórica que Felicetti (2011) faz desses trabalhos, pode se observar que, independente dos autores ou das orientações teóricas em psicologia por eles adotadas, há uma relação positiva entre o comprometimento dos estudantes e os recursos que a instituição disponibiliza para o desenvolvimento deles, quer dizer, quanto mais recursos (físicos, administrativos, acadêmicos, pedagógicos,

sociais) a instituição disponibilizar, espera-se uma relação mais ativa entre o estudante e o seu processo de formação. Essa ideia aproxima-se da tese fundamental da psicologia humanista, que concebe a existência de um potencial intrínseco a todo ser humano que, em condições apropriadas, tende ao desenvolvimento autorregulado e autodirigido. Dessa forma, uma vez garantidas as condições institucionais necessárias para a “liberação da força interior inerente a cada indivíduo” (Pasqualini & Eidt, 2013, p. 26), o sucesso acadêmico torna-se um resultado lógico.

Mas, existe uma força realmente interna? Interna no sentido de não ser produto das trocas intersubjetivas entre os sujeitos? Qual a natureza dessa força? Em uma sociedade que tende a individualizar os problemas e coloca a responsabilidade pelos resultados unicamente no sujeito, a perspectiva humanista serve bem à ideia de que é no indivíduo onde se localizam as forças necessárias para o seu pleno desenvolvimento, enquanto ao contexto resta o papel catalizador desse desenvolvimento.

O que diz então a psicologia do desenvolvimento sobre o estudante universitário? Pouco na verdade, e o que diz produz pelo menos dois efeitos: ou o estudante espera até a instituição proporcionar as melhores condições para o sucesso acadêmico, ou ele mesmo se torna o suficientemente autônomo para produzir as próprias condições que liberem sua força interna, qualquer que seja ela. Dessa forma, a identidade do estudante se configura entre os pólos passividade-autonomia.

E a pedagogia? O que poderia dizer do estudante universitário? Para abordar essa questão é importante começar destacando que desde a década de 1960 a tendência educacional que domina no Brasil é a “concepção produtivista da educação” (Saviani, 2005, p.19), a qual coloca a organização do sistema de ensino em uma estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Segundo Saviani (2005) essa concepção instaurou princípios que serviram de base para toda a reforma educacional no país: a racionalidade e a produtividade. Duas décadas depois essa concepção recobrou “um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento” (Saviani, 2005, p. 20).

No contexto do neoliberalismo a educação já não garante mais um emprego, mas aumenta a condição de empregabilidade do indivíduo. A educação “passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2005, p. 21). Ao indivíduo cabe a responsabilidade de “exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (Saviani, 2005, p. 21), enquanto que ao discurso pedagógico caber-lhe-ia a responsabilidade de estabelecer as práticas institucionais mais adequadas para tornar o indivíduo mais competente. Ditas práticas, ao serem suportadas em uma definição pragmática do sujeito das competências (estabelecidas pelo mercado), não só descrevem o sujeito da aprendizagem, como o produzem.

Larrosa (2000) indica que as práticas pedagógicas, mais do que espaços de mediação do desenvolvimento, constituem-se dispositivos sociais da sua produção e por tanto, o desenvolvimento não existe fora das práticas institucionais nas quais acontece. O que o sujeito pode fazer, saber, conhecer, dizer e julgar de si mesmo, estrutura-se em práticas sociais e discursivas que determinam o que o sujeito deveria fazer, saber, conhecer, dizer e julgar de si mesmo. A sala de aula não seria só um espaço ao serviço da transmissão de conteúdos, como um espaço de subjetivação que é atravessado por discursos institucionais que, para um tempo e espaço particulares, são considerados verdadeiros, válidos ou necessários. O que se diz em/na/sobre/a partir da sala de aula, além de guardar uma estreita relação com as condições sociais que favorecem sua emergência, produz os seus tipos específicos de sujeitos.

Exemplo disso é a perspectiva cognitivo-construtivista da psicologia. Essa perspectiva, embora destacada por diferentes autores (Dos Santos, 2001; Dos Santos & Soares, 2011), é considerada por Magnin (2014) como o alicerce conceitual que “responde ao enunciado das competências, no qual o aprendiz é visto como fundamentalmente livre, autônomo e independente, pouco afetado por seu contexto cultural e histórico... o ideário do ‘aprender a aprender’ está em forte sintonia com a teoria das competências” (p. 85). A individualidade e a autonomia promovidas nessa perspectiva a colocam em consonância com a lógica capitalista.

De fato, no contexto da mercantilização da educação poder-se-ia estabelecer um correlato entre as práticas pedagógicas produto da perspectiva cognitivo-construtivista e as práticas comerciais na relação vendedor-cliente: ao professor (vendedor) cabe-lhe a responsabilidade de reconhecer o contexto de desenvolvimento humano do estudante (mercado), com o intuito de promover o desenvolvimento das competências apropriadas (mercadorias), que vão permitir a esse estudante (cliente) agir de forma satisfatória no seu contexto (competir). Assim, quanto mais próximo for o currículo (mercadoria) das expectativas (incluso às expectativas econômicas de aquisição do serviço educativo) do estudante (cliente), maior a qualidade da formação profissional (satisfação do cliente). O estudante (cliente-consumidor), em pleno uso da sua autonomia e orientado pelas necessidades sociais do seu contexto de desenvolvimento (demandas do mercado), buscaria “adquirir individualmente um saber [ou uma competência] como quem adquire mais um produto num shopping-center” (Soares, 2009, p. 33) para se tornar mais empregável. Nessa relação, o professor (ou a instituição) é valorado pelo estudante em função das habilidades/recursos do primeiro para tornar o segundo competitivo<sup>3</sup>.

Em síntese, o discurso pedagógico apresenta o estudante universitário como um indivíduo autônomo, livre, autossuficiente e em constante risco de se tornar incompetente. É esta última característica o que o torna um consumidor permanente de qualificação profissional perante as limitadas possibilidades de emprego.

O conjunto de discursos trazidos nesta pesquisa para falar do estudante aponta a dívida, que a psicologia tem com esse sujeito, ou para ser mais coerente com essa pesquisa, sobre o lugar social que é configurado nas práticas sócio-discursivas daquilo que é chamado de estudante universitário, e como esse lugar social se constitui em um espaço de subjetivação particular. A relação entre discurso e subjetividade (Pan, Rössler, Ferrarini, Valore, & Oliveira, 2011) torna-se um elemento fundamental nesta pesquisa, pois é a partir dessa relação que a qualidade da formação profissional e a relação professor-estudante será problematizada.

---

<sup>3</sup> De fato em alguns estudos como o de Marques, Oliveria, Nascimento, e Da Cunha (2012) as habilidades acadêmico-pedagógicas são as características mais valoradas pelos estudantes da atuação dos seus professores.

A questão do discurso, da subjetividade e de mais alguns conceitos bakhtinianos que fundamentam o viés teórico-metodológico adotado nesse texto, será tratada em breve. Anteriormente foi estabelecido tanto o lugar espaço-temporal no qual se situa essa pesquisa (a universidade pública brasileira contemporânea) quanto dois dos atores que nesse espaço atuam. Agora o texto debruça-se finalmente sobre a relação entre eles dois.

### ***A Relação Professor-Estudante***

Diferentes autores coincidem em compreender a relação professor-estudante como um elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem (Aroeira & Merlo, 2012; Muller, 2002; Siqueira, 2003). A divisão entre os conceitos de *ensino* e *aprendizagem* é recorrente na literatura científica, reservando para o primeiro as atividades desenvolvidas pelo docente e ao segundo as atividades desenvolvidas pelo estudante (Aroeira & Merlo; 2012; Dos Santos, 2001; Dos Santos & Soares, 2011). A literatura também mostra que a primazia de qualquer um desses conceitos nas práticas escolares, estabelece um tipo de modelo pedagógico particular. O grupo de concepções pedagógicas centradas nas teorias de ensino e na figura do professor são conhecidas como Paradigma Conservador (Bertoncello & Rossete, 2008) ou “modalidades de pedagogia tradicional” (Saviani, 2005, p. 1).

O modelo educativo centrado no ensino e na figura do professor, orienta-se para práticas educativas nas quais privilegiam-se os conteúdos, as técnicas de memória pouco reflexivas e as situações de aprendizagem pouco significativas. Além do mais, esses modelos produziram relações escolares hierarquizadas e autoritárias, reservando ao estudante a submissão e a subordinação. Em contraste, quando o modelo pedagógico foca na figura do estudante, ou na aprendizagem, espera-se uma prática caracterizada pela horizontalização das relações, a autonomia, o diálogo, a autorregulação e a produção coletiva do conhecimento (Saviani, 2005). O interesse desloca-se do conteúdo para as particularidades de apropriação do conhecimento de cada estudante, colocando o professor em um papel de orientador do processo particular dos discentes (Dos Santos & Soares, 2011).

Atualmente a literatura ressalta a ineficácia com a qual o aprendizado é promovido utilizando modelos que focam na figura do professor, não só porque o estudante assume uma posição passiva, mas porque esses modelos desconsideram outros aspectos da vida dos estudantes (afetivos, morais, sociais, culturais) que resultam importantes para o aprendizado. Segundo Couto, Nunes, e Velloso (2014) esses modelos são incompatíveis com a produção de conhecimento, pois os sujeitos da educação (professor e estudante) participam completamente com sua vida no processo educativo. Todavia, a qual tipo de conhecimento se referem os autores? Apenas ao acadêmico? Seja qual for o modelo pedagógico utilizado, os sujeitos produzem conhecimento (acadêmico, sobre o mundo, sobre o outro, sobre o eu) e mesmo que o espaço escolar fragmente a experiência de aprendizagem, o estudante não tem como se fragmentar, uma vez que vivendo concretamente o papel de estudante o faz no mundo da vida, “o mundo em que o ato realmente desenvolvido é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da validade dos valores assumidos como tais” (Bakhtin, 2010, p. 117). O sujeito participa por completo deste mundo, não tem alibi. Apesar dos autores ressaltarem a importância que as distintas esferas da vida dos estudantes têm sobre o aprendizado, essas se encontram subordinadas ao aspecto acadêmico.

É justamente o envolvimento de todos os aspectos da vida do estudante e do professor no processo de ensino-aprendizagem que torna o espaço escolar um quadro diferente daquele desenhado pelas teorias psicológicas ou pedagógicas. Embora algumas propostas pedagógicas na atualidade se apresentem como a melhor resposta às novas necessidades de aprendizado dos estudantes, sua aplicação à vida concreta resulta problemática. Isso porque esses modelos perpetuam a ideia de que o sucesso escolar (seja qual for o sentido dessa expressão) estaria mais ou menos garantido pela adesão mais ou menos sistemática aos seus preceitos, todavia, sem exigir uma discussão sobre o impacto que o contexto sócio-histórico tem sobre a prática educativa e também sobre as próprias ideias que os docentes e discentes utilizam para se orientar na sala de aula.

Nesta pesquisa assume-se que é a localização espaço-temporal e os sentidos dos sujeitos que realizam as práticas educativas, o que configura o encontro entre professor

e estudante, além e aquém do que a teoria prescreve. Na perspectiva bakhtiniana, esse encontro acontece na relação dialógica propriamente dita. No plano discursivo as relações entre aquele que enuncia e aquele que é alvo da enunciação, caracterizam-se pela tensão e pelo conflito que surge no confronto dos valores presentes em cada enunciado (Bakhtin, 2006). Dessa forma cada enunciado ao ser (re)configurado nas trocas interindividuais de uma comunidade semiótica, não deixam de reportar seus conflitos, tensões e contradições.

Tomados como enunciados, quais seriam as contradições presentes nos modelos pedagógicos que hoje são reconhecidos como mais relevantes e sobre os quais se configuraria a relação professor-estudante? Ainda, como esses enunciados configuram as práticas educativas concretas?

Pelo menos uma contradição pode ser destaca nos modelos propostos pela psicologia ou pela pedagogia. Embora os modelos de ensino-aprendizagem enfatizem as relações horizontais e democráticas em sala de aula, dando destaque à não passividade do estudante, esses modelos colocam a responsabilidade da relação professor-estudante e do sucesso escolar, nas mãos dos professores (Aroeira & Merlo, 2012; Bertoncetto & Rossete, 2008; Couto, Nunes, & Velloso, 2014; Dias & Almeida, 2011; Dos Santos, 2001; Dos Santos & Soares, 2011; Franco & Albuquerque, 2010; Muller, 2002; Pinto & Pagnez, 2007; Soares, 2009). Na breve revisão que Pasqualini e Eidit (2013) fazem das perspectivas que a psicologia frequentemente utiliza para interpretar a relação professor-estudante (Humanista, Construtivista, Comportamental, Psicanalítica e Histórico-Cultural), fica claro que o elemento central nessas perspectivas não é o papel ativo do estudante ou a horizontalização das relações, mas o acervo de técnicas e conhecimentos que o professor deve ter para produzir uma relação eficiente. Ao estudante, ainda caberia a tarefa de se adequar à proposta pedagógica do professor (Aquino, 1996a).

Em uma revisão mais ampla, Aquino (1996a) categoriza em três enfoques a produção científica brasileira que aborda o tema da relação professor-estudante, “A saber: os enfoques político-filosófico, psicológico-interacionista e psicanalítico” (p. 21). No primeiro enfoque o compromisso político do professor com a formação de uma sociedade mais justa e equitativa determinaria a ação docente, a qual teria como objetivo desenvolver no estudante um compromisso igualmente político. O enfoque

caracteriza-se por conceber a relação professor-estudante como um “desdobramento (assim como a escolha dos conteúdos e métodos) da atuação docente, pautada por sua vez, em diferentes concepções do mundo e do trabalho pedagógico” (p. 25). A opção político-filosófica-educacional e técnica do professor configura o eixo condutor desse enfoque. O docente é o ator que imprime força e sentido à relação, e ao estudante, “encarado enquanto extensão do professor, caberia basicamente reagir às atitudes deste último. A relação por tanto se confinaria a um esquema de ação/reação” (p. 25).

O enfoque psicológico-interacionista agrupa um conjunto de orientações teóricas “de inspiração propriamente psicológica” (Aquino, 1996a, p. 28). O conceito de interação, central neste enfoque, remete, segundo a literatura psicológica, a um conjunto de trocas entre dois objetos/sujeitos já constituídos previamente. Aplicado à educação, a interação parece referendar “uma concepção da relação na qual as posições de professor e aluno, embora diversas, já estão determinadas aprioristicamente”, assim, “uma vez que os diferentes polos já se encontram estruturados, o que lhes resta é a influência parcial sobre o outro” (p. 30). As causas dessa influência localizar-se-iam no sujeito, abstraído esse do contexto histórico no qual se insere a prática escolar. Todavia, a influência seria unidirecional; segundo Aquino (1996a) parece ser “ponto pacífico entre os teóricos enquadrados neste enfoque que professor e aluno portam saberes relativos e que, nas interações, influenciam-se mutuamente, mas o que continua delimitando o papel do professor é a ação/atividade, enquanto o do aluno, a reação/passividade” (p. 32).

Finalmente, existe na literatura psicológica e pedagógica uma “tentativa de ressonância teórica entre os fenômenos descritos pela psicanálise (especialmente a relação de transferência) e aqueles testemunhados nas práticas pedagógicas (a relação professor-aluno)” (Aquino, 1996a, p. 33). Embora vários estudos tenham mostrado uma interpretação possível da relação professor estudante através do olhar psicanalítico (Franco & Albuquerque, 2010; Pasqualini & Eidit, 2013; Soares, 2009), Aquino (1996a) indica que o terreno epistemológico sobre o qual se assentam as práticas terapêuticas e educativas torna inviável qualquer tipo de iniciativa que pretenda fundamentar uma prática educativa sobre o saber psicanalítico, isto porque as duas práticas estão constituídas por objetos, métodos e objetivos diferentes, e por vezes antagônicos: enquanto a educação conta com um saber estabelecido a ser transmitido, a terapia carece

de um saber instituído a priori; enquanto a educação tende à homogeneização, a terapia tende à particularização; enquanto a repressão das pulsões são alvo da educação, elas são contra-alvo da psicanálise.

Vale ressaltar que no enfoque psicanalista o saber que o estudante pode ter de si, passa pela mediação intersubjetiva do docente graças ao processo de transferência (Aquino, 1996a), porém, os dois sujeitos aparecem nesse enfoque assimetricamente constituídos, quer dizer, na orientação psicanalista, em consonância com os outros dois enfoques, é o estudante que parece estar em vias de constituição, de tal forma que caberia ao professor (já constituído) estabelecer as situações mais favoráveis para o conhecimento de si e do estudante. Os três enfoques ao mesmo tempo que “preservam uma estrutura de polaridades dadas e preconcebidas cujo limite possível seria aquele circunscrito por trocas assimétricas ou influências imponderáveis entre individualidades distintas, findam por reiterar moldes predeterminados de vinculação” (Aquino, 1996a, p. 38).

Segundo Aquino (1996a) existe uma parte da relação professor-estudante que continua estando oculta nas diferentes abordagens do problema, isto é, a “natureza contratual, portanto imaginária das práticas sociais” (p. 39). O contrato celebrado entre professor e estudante, seja explícito ou não, configura-se a partir das demandas imaginárias que delimitam os lugares que cada um dos atores deveria ocupar na relação. Esses lugares, segundo Aquino (1996a), estariam caracterizados pela cooperação e pelo conflito, toda vez que a relação proporciona a oportunidade ao professor e ao estudante de realizar os seus próprios projetos escolares, mesmo que essa realização nunca coincida plenamente. “Da mesma forma que o aluno não se rende ao que dele se pressupõe, o professor não se esgota no que dele se pensa. E os desígnios de cada qual não se coadunam, coincidindo apenas parcial e/ou aleatoriamente” (Aquino, 1996a, p. 41).

A assimetria na relação não estaria dada pelo domínio do conhecimento (o professor sabe enquanto o estudante desconhece), mas pelas demandas que, no plano imaginário, um ator faz sobre o outro. Segundo Aquino (1996a) os efeitos desses imaginários configuram os processos de subjetivação, isto é, modos particulares pelos quais as práticas sociais estabelecem (e são estabelecidas), discursivamente falando,

identidades e lugares sociais específicos que são preenchidos, com resistência ou não, pelos sujeitos concretos. Para o autor, mais do que um modelo pedagógico particular, o que dá suporte e orienta a relação professor-estudante é o conjunto de ideias que cada um deles tem sobre o papel e o lugar que deveria ocupar, tanto de si quanto do outro; de fato é justamente o que Aquino (1996a) mostra após uma série de entrevistas com professores e estudantes, desde o ensino fundamental até o ensino superior, em diferentes contextos escolares. Embora diferentes autores indiquem que a aprendizagem é a “razão de ser da relação professor-aluno” (Dos Santos, 2001, p. 360), no discurso dos atores concretos o que parece ocupar boa parte do território no qual se constitui o vínculo entre eles é uma “educação atitudinal (disciplinar, moral e/ou psicológica)” (Aquino, 1996a, p. 147).

No referencial teórico que sustenta a análise de Aquino (1996a), isto é, a Psicologia Institucional:

A relação professor-aluno configuraria não mais polos constituídos, mas em permanente (re)estruturação; não só ordenação, mas essencialmente vicissitudes; não mais escolhas reconhecidas (como no enfoque político-filosófico) ou desconhecidas (como no psicanalítico), mas constante transformação dos lugares e posições no interior das relações... Nesta perspectiva, é certo que não podemos conceber práticas e/ou sujeitos autônomos. Toda prática é efetivada por relações nas quais se configuram sujeitos. (p. 45)

A ideia do sujeito configurado nas relações sociais e, portanto, seu permanente inacabamento e a ideia da produção subjetiva a partir dos lugares sociais produzidos nas práticas discursivas, localizadas espacial e temporalmente, constituem pontos de proximidade entre o referencial utilizado por Aquino (1996a) e aquele adotado nesta pesquisa, a saber, as ideias do círculo do Bakhtin, porém, há certos distanciamentos teóricos e metodológicos entre elas.

Por outro lado, a pesquisa afasta-se totalmente de uma compreensão da relação professor-estudante baseada em um ou outro modelo psicológico/pedagógico, que estabelecem formas abstratas sobre o que deveria acontecer ou não na sala de aula. Aliás, esses modelos apoiam-se fundamentalmente em concepções de desenvolvimento que se subtraem do contexto no qual se inserem. Segundo Pan (2003) a psicologia do

desenvolvimento tem um caráter modelador que se coloca “independente de motivos políticos e ideológicos” (p. 22). Os modelos instituídos pela psicologia do desenvolvimento revelam a:

Dificuldade de se trabalhar em uma perspectiva histórica e dialógica, que implica não apenas um sujeito, não apenas a história de vida da criança e de sua família, mas as formas dialógicas que perpassam as relações escolares, constitutivas de subjetividades e reveladoras das formas de produção cultural próprias da sociedade atual. (Pan, 2003, p. 22)

Os “aspectos sociais, culturais e até políticos condicionam as formas do relacionamento professor-aluno, as quais, por sua vez, produzem tipos diferentes de ação em sala de aula” (Dos Santos, 2001, p. 73), já que o professor, “não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes” (Da Cunha, 1989, p. 3). Todo o processo educativo é um ato socialmente localizado que acontece entre sujeitos concretos. A relação entre eles está configurada tanto pelos fatores relativos à escola quanto às questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político (Da Cunha, 1989).

Com base nas considerações feitas até o momento sobre a relação professor-estudante e tomando a perspectiva bakhtiniana como matriz de pensamento nesta pesquisa, a relação que vai ser analisada aqui não é aquela pedagógica ou didaticamente mediada, mas a relação discursivamente constituída pelos seus atores no encontro concreto das práticas educativas na universidade pública brasileira contemporânea.

No restante deste capítulo, o conceito de subjetividade será aprofundado, através de alguns conceitos bakhtinianos fundamentais na produção desse trabalho.

### ***Linguagem, Discurso E Subjetividade: Uma Perspectiva Bakhtiniana***

O conceito de subjetividade presente nessa pesquisa ancora-se na discussão realizada por Pan et al., (2011). Os autores propõem uma análise do conceito “recuperando as dimensões histórico-filosófica e discursiva da concepção de sujeito e

sua relação com a linguagem, aprofundando-o no campo da psicologia, a partir da psicologia sócio-histórica e da análise institucional do discurso” (p. 2). Nesse sentido é importante destacar alguns elementos referidos à linguagem e ao discurso para depois estabelecer sua relação com a subjetividade.

Dominada por uma visão representacional, a linguagem sempre foi compreendida como um instrumento que permitia exprimir o mundo das ideias, porém a partir do século XX uma concepção criadora da linguagem ganha destaque entre teóricos e filósofos, indicando que a linguagem não só exprime pensamentos, ideias ou realidades, ela os produz (Pan et al., 2011). A partir dessa chamada “virada linguística” novos caminhos foram propostos para compreender a relação entre o sujeito e a realidade.

O viés dialógico e discursivo foi o caminho proposto pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975, Rússia) para os problemas colocados pela filosofia da linguagem e pela linguística durante o século XX (Pan et al., 2011). No livro *Marxismo e Filosofia da linguagem* Bakhtin (2006) agrupa em duas tendências todas as orientações teóricas que lidam com as questões da realidade linguística: o objetivismo abstrato (a linguagem enquanto sistema abstrato de signos) e o subjetivismo individualista (a linguagem como sistema representacional). Segundo o autor as duas tendências resultam problemáticas para a compreensão da linguagem, pois ambas desconsideram os aspectos sócio-históricos que alicerçam as práticas discursivas.

Para Bakhtin (2006) as formas e condições da comunicação social configuram os fenômenos ideológicos que fazem parte de uma comunidade semiótica (p. 29). Nesse sentido a linguagem não pode ser analisada sem o seu suporte na realidade social e nem poderia surgir da consciência individual dos falantes, aliás, é a consciência que “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das suas relações sociais” (p. 34).

Dado que o signo é o espaço semiótico no qual vão ocorrer os processos de subjetivação (Pan et al., 2011), a análise da subjetividade passa obrigatoriamente por um análise do próprio signo, especialmente da palavra, “fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 2006, p. 56). Para Bakhtin (2006) as palavras nunca são

enunciadas no vazio, pois elas têm uma localização espaço-temporal e uma orientação específica, quer dizer, por um lado a comunicação humana está configurada nas bases socioeconômicas de uma determinada época e pelas distintas esferas de produção da atividade humana, por outro lado, a comunicação sempre está orientada para um *outro*.

O parágrafo anterior implicitamente aponta três conceitos fundamentais na perspectiva bakhtiniana, os quais são desenvolvidos na sequência: dialogismo, alteridade e gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (2006) a organização social e econômica de uma determinada época reconfigura as práticas sócio discursivas dos sujeitos. Essa organização ao estabelecer novas esferas da atividade humana ou transformar os sentidos nas esferas já existentes, produz novas formas de comunicação, como as ocorridas, por exemplo, na comunicação virtual através das redes sociais. Essas formas de comunicação têm sido abordadas sob o conceito de gêneros do discurso, os quais são conceituados como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Faraco, 2003, p. 112) que emergem e se transformam de maneira contínua no interior de cada uma das esferas da atividade humana. Os gêneros caracterizam-se pela sua qualidade restritiva enquanto regulam as formas pelas quais um sujeito pode falar ou calar o mundo nessas esferas. Exemplo disso é o gênero científico acadêmico, que regula a própria produção do presente texto: nele as exigências para produzir, sustentar, pesquisar e discutir o problema de interesse são diferentes daquelas exigidas em outra esfera da atividade humana, como por exemplo, uma conversa com um colega, mesmo que abordando o mesmo problema. Essas formas pelas quais se fala ou se cala, vão caracterizar os discursos de cada época e em cada prática sócio-verbal.

Na cadeia discursiva os enunciados realizam um movimento duplo que revela a natureza dialógica e alteritária da linguagem. Segundo Gonçalves (2011), o enunciado sempre tem uma relação com a “antecipação da atitude responsiva, o conhecimento da posição enunciativa dos participantes da interlocução, seus gostos, suas preferências, seus desejos... Assim ao enunciar, o sujeito responde ativamente a enunciados precedentes e também considera a antecipação da posição responsiva do seu interlocutor” (p. 40). Vale ressaltar que a “atividade sócio-verbal não se restringe à comunicação face a face, ou ao diálogo no sentido restrito do termo... A atividade

sócio- verbal é compreendida enquanto evento situado num complexo quadro de relações socioculturais, sempre” (Pan et al. 2011, p. 6).

Responder ativamente implica uma tomada de posição do sujeito, isto é, uma “atitude valorativa em relação a um determinado estado de coisas” (Faraco, 2003, p. 24). Neste sentido não existem enunciados neutros, mas posições avaliativas a partir das quais o sujeito interpreta (refrata) o mundo, e não simplesmente o descreve (reflete) (Faraco, 2003; Gonçalves, 2011). A multiplicidade de interpretações que surgem nas distintas práticas sócio-discursivas, constitui o que na perspectiva bakhtiniana é chamado de vozes sociais, ou seja, “complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo” (Faraco, 2003, p. 55).

Todavia, esses diversos eixos verbo axiológicos que estão presentes nos processos de enunciação não coexistem de forma pacífica (Pan, 2003). Segundo Faraco (2003):

Qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrífugas e as forças centrípetas.

Assim, o diálogo no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrífugas (aquelas que buscam impor uma certa centralização verbo axiológica por sobre o plurilinguismo social) e forças centrípetas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridação ou a reavaliação, a sobreposição de vozes, etc). (p. 63)

Vale ressaltar que a palavra enquanto signo vazio (não possui um sentido particular) “se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (Bakhtin, 2006, p. 66), eis a natureza heteroglótica ou plurilíngua da palavra quando tomada pelos diferentes grupos sociais para reivindicar um sentido particular.

É nessa arena de vozes que o sujeito, “imerso nas redes de significação de seu universo simbólico... subjetiva-se, e, a partir deste universo, objetiva seu eu na palavra,

diferenciando-se de outros” (Pan et al., 2011, p. 6). Desde uma perspectiva bakhtiniana, a subjetividade pode ser compreendida como produto e produtora das práticas sócio-discursivas associadas às esferas de atividade onde o sujeito localiza-se. Segundo Faraco (2003) o sujeito “mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação sócio-ideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas” (p. 80). No entanto:

Como a realidade linguística social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques... O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento. (p. 81)

Em consequência “nossos enunciados emergem... da multidão das vozes interiorizadas.... Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado” (Faraco, 2003, p. 82).

Alicerçado na matriz de pensamento bakhtiniano, essa pesquisa vai ao encontro do estudante de graduação da UFPR para compreender em seu discurso os sentidos produzidos por ele a respeito das práticas institucionais nas quais ocorre a relação professor-estudante. Entender os lugares discursivamente constituídos do professor e do estudante, a posição que esse assume diante desses lugares, os efeitos na configuração subjetiva desses estudantes e como todos esses sentidos permitem refletir sobre a qualidade da formação profissional.

Como as práticas institucionais se refletem e se refratam no discurso dos estudantes? Quais sentidos são produzidos no encontro entre o estudante e o professor-instituição? De que modo esses sentidos produzem efeitos na relação entre o estudante e o professor-instituição, e na identidade profissional do estudante? Como os estudantes se posicionam nos discursos, nas vozes que circulam no interior da instituição? São questões que visam problematizar o tema da evasão/permanência, orientando a reflexão por uma via diferente, porém não menos importante, à identificação das causas da evasão. Com esse intuito todas essas questões vão se discutir a partir do seguinte problema de pesquisa:

*Quais efeitos de sentido produzidos na relação professor-estudante podem ser identificados no discurso dos estudantes de graduação da UFPR e como esses sentidos refletem/refratam a formação profissional?*

Para abordar o problema, a pesquisa traça como seu principal objetivo:

- ♦ Identificar no discurso dos estudantes de graduação da Universidade Federal do Paraná-UFPR os efeitos que os sentidos produzidos na relação professor-estudante têm sobre a configuração da formação universitária.

E como objetivos secundários:

- ♦ Caracterizar as esferas de enunciação nas quais se inserem os discursos objeto de análise.
- ♦ Determinar as possíveis relações alteritárias presentes nas enunciações.
- ♦ Explicitar os sentidos presentes nos discursos e problematiza-los à luz das condições sócio-históricas que configuram o momento da enunciação.
- ♦ Relacionar os efeitos de sentido nos discursos que falam do professor com a qualidade da formação profissional.

No capítulo seguinte apresenta-se o conjunto de ações postas em prática para produzir os dados da pesquisa.

## II. O MUNDO DA VIDA: A PRODUÇÃO DOS DADOS E O RECORTE DESSA PESQUISA

Essa pesquisa vai ao encontro dos discursos dos estudantes de graduação da UFPR visando identificar efeitos de sentido produzidos na relação com os docentes e como esses sentidos permitem refletir a formação universitária. Como foi mencionado no capítulo anterior, todo enunciado está sempre orientado para o outro, é “também uma resposta presumida” (Pan et al., 2011, p. 6) e se configura dentro de uma esfera da produção enunciativa (Gonçalves, 2011). Por esse motivo, é importante explorar quais são as relações alteritárias presentes nos enunciados dos estudantes e onde esses enunciados foram produzidos.

Em primeiro lugar, os enunciados estão inseridos de forma geral no contexto da Universidade Federal do Paraná-UFPR, uma instituição de educação superior pública. Em segundo lugar, estão inseridos de forma específica no contexto do projeto de ensino, pesquisa e extensão *PermaneSENDO: intervenção da Psicologia nas políticas de permanência da Universidade*, com vigência até dezembro de 2015. Uma descrição mais ampla de cada uma dessas esferas da produção enunciativa é feita nos seguintes parágrafos.

A UFPR surgiu em 1912 como uma instituição particular orientada à qualificação de profissionais necessários para desenvolvimento econômico e social da região. Os primeiros cursos ofertados pela instituição foram “Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia” (UFPR, 2007). Durante a primeira metade do século XX, a instituição passou por uma série de mudanças e lutas político-administrativas que colocaram em discussão seu caráter de instituição universitária privada. Depois de quatro décadas de transformações, em 1950, a instituição passou a ser uma universidade pública e gratuita, adquirindo o seu nome atual.

Após a sua federalização, a UFPR foi passando por um processo de expansão efetivado tanto pela construção de novos campus durante as décadas seguintes, quanto pela implementação do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais-REUNI, em 2007. Segundo Machado (2011) a adesão da UFPR ao REUNI não esteve isento de tensão, pois para alguns setores da comunidade acadêmica, acarretaria o “detrimento da qualidade da formação dos alunos” (p. 23), devido às exigências de produtividade que o programa exigiria da universidade.

Como produto dessa expansão, atualmente a UFPR conta com dez campus espalhados no estado de Paraná e mais de duzentos cursos (aprox. 50% na graduação), que atendem a mais de trinta mil estudantes (aprox. 70% em graduação *strictu sensu*)<sup>4</sup>, (UFPR, 2013). Junto com a expansão, a UFPR tem passado igualmente por um processo de democratização do acesso à educação, que foi se concretizando com a adoção de políticas afirmativas a partir do ano 2002 (UFPR, 2007). Entre essas ações afirmativas, destacam-se o Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes-PROVAR; o Plano de Metas de Inclusão Social e Racial (conhecido como sistema de cotas e de vagas suplementares); Acessibilidade (programa de inclusão para pessoas com necessidades especiais) e a Permanência estudantil, um programa com “ações de múltiplas naturezas que visa a diminuir os índices de evasão e melhorar a formação universitária” (UFPR, 2007, p. 5).

O programa de Permanência estudantil cobrou nova força na UFPR com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo governo federal em 2007. Para coordenar os serviços de assuntos estudantis, a UFPR criou em 2008 a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE, um órgão encarregado de colocar em ação as políticas de assistência estudantil (Machado, 2011). Entre as ações desenvolvidas pela PRAE encontram-se o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM), o restaurante universitário, transporte, apoio psicossocial e recreação.

As ações afirmativas na UFPR têm produzido a diversificação do corpo discente, estabelecendo novas demandas para a instituição. Diante das diversas necessidades que o novo perfil estudantil exige, os serviços acionados pela PRAE vêm procurando melhorar as condições de permanência na universidade e reduzir os índices de evasão estudantil, tema este que tem ocupado a atenção da UFPR.

---

<sup>4</sup> Informações adicionais e detalhadas sobre as cifras da UFPR são publicadas anualmente pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças – PROPLAN, através dos Relatórios de Atividades UFPR. As publicações podem ser acessadas no seguinte link: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/relatorio-de-atividades/>

Com motivo da implantação do REUNI em 2007, a instituição traçou a meta de reduzir gradualmente nos seguintes cinco anos o índice de evasão, passando de 5,22% em 2006 a uma taxa inferior a 2,5% até fevereiro de 2012 (UFPR, 2007), todavia, os relatórios posteriores não explicitam o índice de evasão, o qual torna difícil estabelecer o grau de aproximação à meta traçada. Embora os relatórios explicitem em números absolutos a quantidade de estudantes que evadem e trancam matrícula, o cálculo do índice de evasão a partir desses dados é um procedimento que precisa tomar certos cuidados (Lobo et al., 2007). Independente desse cálculo e da UFPR estar atingindo sua meta, o último Relatório de Atividades atualizado da UFPR mostra que em 2013, 2668 estudantes evadiram de seus cursos e 570 trancaram suas matrículas, o que não deixa de ser uma situação alarmante, especialmente em alguns cursos, cujo problema atinge um terço dos estudantes, como é o caso de Filosofia e Letras. Em contraste, a evasão em outros cursos é inexistente, como o caso de Medicina (UFPR, 2013).

Em face dos problemas de evasão na UFPR, algumas propostas têm sido criadas com o intuito de problematizar a permanência e discutir as políticas de assistência estudantil, as quais por sinal, têm tido uma importante contribuição com a permanência dos discentes. Uma dessas propostas configura a segunda esfera da produção enunciativa nesta pesquisa: o projeto *PermaneSENDO: intervenção da Psicologia nas políticas de permanência da Universidade*.

PermaneSENDO é um projeto de ensino, pesquisa e extensão que nasceu no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE), órgão vinculado diretamente ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes; e no Núcleo de Psicologia, Educação e Trabalho (NUPET), vinculado ao Departamento de Psicologia da UFPR, desde o ano 2012. O projeto é produto da participação de estagiários de graduação, estudantes de pós-graduação, da professora coordenadora e de alguns funcionários psicólogos da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE, os quais vincularam ao projeto com o intuito de explorar práticas alternativas para a psicologia, que possam ser

implantadas na PRAE. Em todos os casos, o tema da permanência/evasão<sup>5</sup> tem se tornado o ponto de encontro entre todos os membros da equipe.

O projeto é uma ação institucional que objetiva restituir o lugar sócio-discursivo do estudante universitário dentro das práticas institucionais, visando o planejamento, criação e implementação de novas estratégias e políticas de assistência estudantil. Por outro lado, o projeto também objetiva fortalecer uma prática psicológica alternativa aos modelos de intervenção escolares consolidados por perspectivas prioritariamente clínicas (Pan, 2003).

Três propostas configuram as ações do PermaneSENDO: o PermaneSendo nos Cursos, as Oficinas e o Plantão Institucional. Vale destacar que essas atividades foram refletidas, planejadas e executadas seguindo o modelo de intervenção psicológico desenvolvido por Pan (2003), sob uma orientação bakhtiniana.

O Plantão Institucional (PI) é um modelo alternativo para a atuação do psicólogo nas práticas educativas (Pan, Zonta, & Tovar, 2015). Duas ações adicionais compõem o PI: a entrevista de acolhimento e as rodas de conversa. A entrevista de acolhimento visa “valorizar a fala do estudante, procurando compreender o que esta fala deixava transparecer sobre as relações estabelecidas na universidade, as situações de desamparo, de exclusão, que comumente se mascaram na base do que se define como queixa” (Pan, et al., 2015).

O PI é efetivado no CEAPPE por estagiários do último ano do curso de psicologia, sob orientação da docente-coordenadora do projeto. Na entrevista

---

<sup>5</sup> A partir deste capítulo será utilizado com frequência as denominações Estudante, Extensionista, Estagiário, Pesquisador, Psicólogos, Coordenadora e Autor, para se referir aos distintos participantes do PermaneSENDO. Para definir quem é cada um deles, cabe o seguinte esclarecimento: *Estudante* é o público alvo das atividades do PermaneSENDO (estudantes de graduação da UFPR); *Extensionista* é o estudante de graduação de qualquer curso da UFPR que colabora com o desenvolvimento das atividades do PermaneSENDO e em troca ganha horas de extensão; *Estagiário* é o estudante do último ano do curso de psicologia da UFPR que faz seu Estágio Profissionalizante em Educação (disciplina exigida pelo currículo do curso) dentro do PermaneSENDO. São eles os que coordenam e efetivam o desenvolvimento das ações. Por *Pesquisador* entende-se os mestrandos de psicologia que desenvolvem suas pesquisas dentro do PermaneSENDO. O *Psicólogo* é o profissional de psicologia contratado pela UFPR para atuar na PRAE e que pela parceria entre o CEAPPE e a PRAE, participa do PermaneSENDO (são dois psicólogos, uma mulher e um homem). A *Coordenadora* é claro, a coordenadora do projeto PermaneSENDO. E finalmente por *Autor* entende-se o próprio escritor deste trabalho.

dialogizada, estudante e estagiário consideram as diferentes alternativas de intervenção, segundo os conflitos e tensões identificadas no discurso dos acadêmicos. Entre as alternativas de intervenção oferecidas no PI estão as Rodas de conversa, o PermaneSendo nos Cursos, as Oficinas, o projeto Repensando a Escolha, o Serviço Social da PRAE, Pedagogia da PRAE, a Assessoria Psicológica da PRAE e os serviços de saúde da Casa 3 (Psiquiatria, Clínica médica, Odontologia, etc.).

No PermaneSENDO, as Rodas de Conversa se constituem como uma estratégia de discussão grupal sobre as experiências do mundo universitário e de construção de mecanismos de atuação para melhorar a qualidade da formação profissional dos estudantes. Por meio do confronto das diferentes posições avaliativas trazidas no discurso dos participantes, estes são levados a refletir sobre suas práticas e posicionamentos, além de possibilitar uma percepção não individualizante das dificuldades percebidas. Dessa forma, as temáticas das Rodas de Conversa configuram-se a partir das questões que vão ganhando força através das discussões. Ao orientador da Roda de Conversa (seja ele o estagiário, o mestrando ou a psicóloga) cabe a responsabilidade de explicitar as tensões do grupo, incluso as suas próprias posições avaliativas, tentando manter o diálogo entre o estudante e as condições institucionais no qual se insere, afastando-se sempre de uma prática psicológica de caráter clínico-individual (Souza, 2009).

É importante destacar que o PermaneSendo nos Cursos (uma das estratégias de intervenção do projeto PermaneSENDO) efetiva-se através de Rodas de Conversa realizadas em cursos específicos segundo a procura dos estudantes. O PermaneSendo nos Cursos é um programa de tutorias e parcerias desenvolvido por/para/com estudantes de graduação dos diferentes cursos da UFPR. O interesse por trabalhar em cursos específicos parte do próprio estudante, envolvido com a proposta de melhorar a sua experiência acadêmica e a dos colegas.

A terceira ação do PermaneSENDO, as Oficinas, configuram uma prática alternativa da psicologia que rompe com a ideia de uma análise psíquica ou cognitiva dos participantes, ou de trabalhar com as patologias, a individualização dos problemas e as práticas ajustadoras. Pan (2003) propõe a Oficina como um “desvio” ao discurso monológico e homogeneizador agenciado pelas estruturas das instituições de ensino. O

trabalho é focado sobre os sentidos e a produção coletiva de saberes, ressaltando a singularidade do sujeito, a análise crítica das relações sociais e dos modos de produção de subjetividades. A oficina configura-se como um espaço que promove a circulação dos múltiplos sentidos nos discursos dos participantes, os afetos vinculados às temáticas particulares das oficinas, com o intuito de favorecer uma reflexão sobre as formas de pensar, sentir e agir, que leve a sua ressignificação.

As Oficinas surgem como propostas de intervenção sobre tópicos específicos, surgidos geralmente nas Rodas de Conversa. Sua efetivação é planejada e coordenada por estagiários e mestrandos do curso de psicologia e pelos psicólogos funcionários da PRAE. A Oficina, em decorrência de seu foco específico de pesquisa-intervenção, tem um roteiro mais ou menos estruturado sobre o desenvolvimento de suas atividades. O caráter flexível do roteiro da Oficina permite acolher tanto as questões que vão ganhando força durante a participação dos estudantes, quanto de cumprir com os objetivos propostos com antecipação.

Retomando o fio das ideias com as quais teve início o presente capítulo, tem-se que a UFPR e o PermaneSENDO configuram as duas esferas de produção enunciativa onde vão se localizar os discursos dos participantes desta pesquisa. As formas particulares pelas quais cada um desses discursos foram configurados (o sujeito, seu outro e o contexto de enunciação) compõem a descrição e os fundamentos do método, a seguir.

### ***O Método***

Essa pesquisa é de caráter qualitativo participativo e os seus limites foram sendo traçados a partir da experiência etnográfica vivenciada pelo autor dentro do projeto PermaneSENDO e também da pesquisa documental qualitativa realizada no banco de dados desse projeto. A matriz de pensamento bakhtiniano é fundamentalmente o alicerce conceitual que orienta todo o esquema de investigação.

Sem estar familiarizado com o PermaneSENDO, a via etnográfica foi a primeira estratégia para a inserção do autor no projeto, a qual começou durante as atividades burocráticas de submissão do projeto na Pró-reitora de Extensão e Cultura-PROEC da UFPR, no mês de abril de 2013 (Registro Nº 807/13). As trocas iniciais com a equipe de trabalho do projeto, composta pela coordenadora, os estudantes de graduação e mestrado em psicologia e uma psicóloga, ocorreram em diversos espaços, tanto na sala de aula, quanto nas supervisões e reuniões semanais com a equipe, onde eram discutidos os objetivos do projeto, o referencial teórico, a metodologia, as atividades a serem desenvolvidas e os documentos necessários para oficializar a proposta.

A participação ativa dos estudantes de mestrado e graduação nessas discussões, e a autonomia e o apoio às propostas que traziam esses estudantes evidenciavam os pressupostos que posteriormente orientariam as atividades do projeto. A participação ativa, especialmente dos estudantes de graduação, e a horizontalização das relações na equipe marcavam um modelo para as formas de relação que, sequencialmente, seriam estabelecidas entre a equipe e os participantes do projeto.

A co-autoria e horizontalização das relações aparecem como efeito dos pressupostos que fundamentam as atividades de pesquisa e intervenção do projeto. “No pensamento bakhtiniano, só se pode conceber como objeto de pesquisa das ciências humanas o próprio homem. O homem nas suas interações, entre enunciados, social, que é constituído nas relações com o outro” (Gonçalves, 2011, p. 39). Assim, ao levar em conta a “particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário” (Jobim e Souza, & Albuquerque, 2012, p. 111).

Por tratar-se de um evento dialógico e alteritário, o encontro entre o pesquisador e o seu outro representa um confronto das diversas vozes sociais que compõem os discursos de cada um deles. Essas posições avaliativas que inevitavelmente assumem os dois participantes do encontro, carregadas de valores e sentidos às vezes contraditórios, excluem qualquer tipo de neutralidade na pesquisa. As palavras do pesquisador integram-se ao momento de produção de sentidos, modificando e sendo modificado pelas condições e sentidos que circulam no encontro dialógico com o pesquisado. A

consequente renúncia ao controle das condições da produção dos dados não elimina, porém, a rigorosidade da reflexão ética e estética do pesquisador, o qual inclui a si mesmo como objeto de análise do campo pesquisado (Jobim e Souza & Albuquerque, 2012).

Dado que o pesquisador é constituído semióticamente por diferentes eixos verbo-axiológicos, o vínculo estabelecido com a sua situação de pesquisa carrega o matiz singular da sua própria posição avaliativa (única e irrepetível). Desta forma o pesquisador assume uma posição ética em face do seu objeto de estudo, reconhecendo que sua fala produz “zonas provisoriamente estáveis de pensamento sobre uma dada realidade” (Jobim e Souza & Albuquerque, 2012, p. 116), as produz dentro de um contexto histórico particular, e especialmente as diz com o intuito de explicitar a singularidade dos fenômenos sobre os quais foca a sua reflexão (Jobim e Souza & Albuquerque, 2012).

Assumindo a alteridade e o dialogismo como aspectos fundamentais do processo de investigação, o pesquisador declina a exclusiva posse da palavra, das questões e dos temas a discutir, e abre-se ao confronto dos sentidos próprios e alheios, sempre posicionado axiológicamente. Nessa dinâmica, o pesquisador não produz conhecimento *sobre*, mas *com* os seus participantes, pois eles são sujeitos de discussão e confronto, não objetos de observação (Jobim e Souza & Albuquerque, 2012). A relação pesquisador/pesquisados horizontaliza-se colocando os dois em uma posição de ativa co-autoria e co-construção do espaço de pesquisa.

Todas as atividades desenvolvidas no PermaneSENDO refletiram a ideia de produzir *com* e não produzir *sobre* os estudantes, de estabelecer um diálogo, um confronto de vozes e lugares, um espaço de construção conjunta no qual a palavra circulava, produzindo sentidos tanto no pesquisador quanto no sujeito que participa da pesquisa. Foi sobre essas considerações conceituais e, portanto, metodológicas, que as ações do PermaneSENDO (o Plantão Institucional, as Oficinas e o PermaneSENDO nos Cursos) foram desenvolvidas.

Entre agosto de 2013 (início formal do projeto) e dezembro de 2014, o autor desta pesquisa participou da realização das três ações do PermaneSENDO, ocupando diversos lugares, junto a diversos membros da equipe e demais estudantes.

No caso do Plantão Institucional, a participação do autor se concretizou através da sistematização dos dados dos estudantes que procuravam atendimento no CEAPPE. Contribuindo com a discussão já existente no CEAPPE sobre como registrar a informação dos estudantes que procuravam atendimento, sem cair no formato e na linguagem da *triagem*, da *queixa* e do atendimento clínico-individual, o autor sugeriu uma ficha de registro voltada mais a identificar aspectos sociais e institucionais que poderiam contribuir com a reflexão das condições de permanência dos estudantes de graduação da UFPR (principal público acolhido no PI). Após essa primeira versão, cinco versões posteriores foram criadas, visando produzir um instrumento de pesquisa claro e adequado aos objetivos do projeto.

O trabalho com a ficha implicou um diálogo contínuo com a psicóloga e com os estagiários que faziam os acolhimentos e que, portanto, utilizavam as fichas. As observações desses estagiários e da psicóloga configuraram o corpo das mudanças incluídas nas novas versões da ficha. Após o primeiro ano de funcionamento do PI, a informação das fichas foi sistematizada em um banco de dados digital, de forma a permitir análises estatísticas.

É importante destacar que uma das preocupações constantes com a ficha foi, e continua sendo, a informação que ela produz ou que deixa de produzir. Como ferramenta de análise para refletir o problema da qualidade da permanência, a ficha promove discussões interessantes. Porém, e para além das dificuldades técnicas encontradas no processo de seu desenvolvimento (informação que não é preenchida, perguntas confusas, constrangedoras, ambíguas ou extensas, respostas que mostram a singularidade do estudante, mas que precisam ser generalizadas, etc.), a ficha produz uma realidade. Ao focar sobre aspectos particulares da vida dos estudantes, a ficha configura seu próprio objeto, fornece um acabamento estético (segundo a perspectiva bakhtiniana) ao sujeito que se deixa ouvir através das 26 questões que a ficha apresenta. Dado que é impossível reproduzir a complexidade do sujeito em duas folhas (ou em mil se for o caso), a discussão da ficha tem levado em consideração o impacto que as

perguntas, seus pressupostos e os tipos de resposta possíveis poderiam ter na própria reflexão que o projeto faz sobre o estudante de ensino superior e sua experiência universitária.

Implicitamente, o parágrafo anterior traz a tona mais um conceito do pensamento bakhtiniano que precisa ser explicitado: a exotopia. O conceito de exotopia nasce nas reflexões referentes ao universo literário e é através dele que Bakhtin analisou a atividade estética na criação literária, especificamente para compreender a relação entre o autor e a personagem/herói (Tezza, 2011). Dado que é o autor-criador a figura artística que constrói o mundo e as características do seu herói, a criação estética verbal implica sempre a ação da consciência do autor sobre a consciência do herói. É por e pela consciência do autor-criador que surge a consciência do herói acerca do mundo que o envolve, já que o autor não só conhece tudo da vida do herói, ele conhece mais do que isso. É com esse excedente de visão que:

Se beneficia o autor para confirmar sua posição e um projeto estético-político. Para Bakhtin, a autoria pressupõe a exotopia. Pelo fato do autor se colocar fora da obra, partindo de um ponto de observação externo aos eventos relatados, ele dialoga com a exterioridade observada para compreender aquilo que desconhecia e passa a conhecer. Desse modo, a construção do todo espacial, temporal e significativo do herói se fundamenta na diferença entre o que é vivido pelo herói e o que é criado pelo autor. No campo da estética, a análise da exotopia possibilita – ou, pelo menos, intensifica – a observação da exterioridade constitutiva da produção discursiva em geral e da enunciação artística em particular. Autor e personagem não ocupam o mesmo tempo e espaço, e o autor detém o poder – a posição privilegiada – de, num lugar fora do enunciado, conferir o acabamento axiológico da personagem. (Sacramento, 2013, p. 88)

Aplicado no campo da pesquisa em ciências humanas, a exotopia indica que a compreensão do sujeito e seus enunciados passam por um distanciamento espaço-temporal das condições concretas de enunciação. Esse lugar exterior (exotópico) que o pesquisador assume:

Torna possível uma visão mais apurada desse texto (texto no sentido bakhtiniano), pois não estamos mais cercados pelas incertezas e aflições que estavam em torno de seus contemporâneos, e as várias reflexões que se fizeram

durante esse espaço que nos separa do texto fez com que se criasse uma gama de interpretações que nos apresenta melhor aquele texto que na imediatez de sua elocução pode ter sido [compreendido superficialmente]. (Leite, 2011, p. 57)

O olhar exotópico volta-se inclusive sobre a atuação e os discursos do próprio pesquisador, tornando-os um elemento da cena enunciativa estudada. O distanciamento constitui, segundo Jobim e Souza e Albuquerque (2012), o segundo diálogo que o pesquisador estabelece com o seu outro (o primeiro é com o sujeito concreto). Neste segundo momento o outro já não é mais o sujeito vivo, complexo e concreto que habita o mundo da vida, mas o sujeito objetivado nos registros de pesquisa (mundo da cultura). Isto apresenta um desafio ético e estético ao pesquisador, pois é a partir do seu posicionamento verbo-axiológico que dará uma forma específica (acabamento estético) ao seu sujeito de pesquisa (o herói) dentro do texto (produção artística).

Como dar um acabamento estético ao outro, de maneira a transcender as condições concretas da produção dos dados, alcançando o contexto histórico que deu forma ao encontro entre pesquisador/pesquisado? E mais importante, quais efeitos de sentido poderiam surgir como resposta a esse acabamento? Essas questões colocam em discussão o papel ético do pesquisador e sua responsabilidade social de compreender o sujeito na sua singularidade, recuperando do seu discurso os traços que o caracterizem como ser único e histórico, e explicitando as tensões, os conflitos e contradições das práticas sócio-discursivas, nas quais ele se subjetiva e se objetiva. É justamente essa questão que fica sempre a ecoar nas entrelinhas da ficha de acolhimento do PI (e nessa pesquisa, é claro).

Simultâneo à participação no PI, o autor começou acompanhar também as Oficinas. Na sua ordem cronológica, essas Oficinas foram: Oficina de Escrita Científica (2013), Oficina de Informação Universitária (2013), Oficina de Crônicas (2013) e Oficina de Desinformação Universitária (2014), todas elas realizadas no CEAPPE.

A oficina de Escrita Científica era orientada por três estagiárias. Nela o autor se inseriu como mais um membro do grupo de estudantes, escutando os depoimentos dos outros estudantes (de graduação e mestrado) que compareceram com o intuito de se tornarem escritores mais competentes, ou pelo menos com a expectativa de receber uma

dica que tornasse menos difícil a relação com a linguagem escrita. Por ser a primeira experiência com as Oficinas, essa foi uma experiência importante para o autor conhecer as práticas institucionais do PermaneSENDO, por tanto o segundo objeto de interesse nessa oficina era escutar as estagiarias, identificar suas estratégias de condução do grupo e do roteiro das atividades, incluso as próprias atividades propostas e os recursos utilizados.

Já na oficina de Informação Universitária a participação do autor ocorreu por meio do planejamento, difusão e execução dos encontros, juntamente com dois estagiários. A oficina centrava-se numa dificuldade que frequentemente aparecia na fala de muitos estudantes que procuravam o CEAPPE: onde encontrar a informação necessária o seu dia a dia na universidade? Assim, junto com mais um estudante de pedagogia, e através de sete encontros, foi criado um mapa que procurava ajudar o estudante com informações básicas referentes a essa terra desconhecida chamada UFPR, na qual todos (e mais ainda o autor) são estrangeiros.

As duas Oficinas anteriores começaram com grande procura (até 24 estudantes), porém com o passar do tempo o número de participantes diminuiu até finalmente restar um estudante (Oficina de Informação) ou não aparecer ninguém (Oficina de Escrita). A Oficina de Crônicas, porém, não mostrou tal tendência e o grupo conseguiu se manter durante os sete encontros planejados. A oficina girava em torno da produção de textos breves (crônicas) que recuperavam as histórias de vida vinculadas à experiência de formação universitária dos estudantes. A Oficina foi criada junto com mais duas estudantes de mestrado vinculadas ao PermaneSENDO e nela o autor atuou como um dos ministrantes, contribuindo com a coordenação e planejamento de cada uma das atividades semanais, as quais visavam articular sempre o objetivo da oficina às questões trazidas pelos os estudantes.

A Oficina de Desinformação Universitária (2014) deu continuidade à Oficina de Informação Universitária (2013) e foi a última experiência do autor nessa ação do PermaneSENDO. A Oficina foi planejada e efetivada em dez encontros, e contou com a participação de um psicólogo, um estagiário e um extensionista de psicologia. Da mesma forma como ocorreu com a Oficina de Crônicas, a Oficina de Desinformação Universitária conseguiu manter-se até o último encontro, mas com uma única estudante,

do curso de Gestão da Informação, a qual compareceu desde o primeiro encontro (vale ressaltar que as duas Oficinas, de Informação e Desinformação, terminaram com um estudante só, do curso de pedagogia no primeiro caso, e de gestão da informação como já foi dito no segundo). Na Oficina foi retomado o mapa criado em 2013, cuja finalidade era criar recursos virtuais acessíveis pelas redes sociais (uma fonte de informação muito comum entre os estudantes, segundo os dados do PI). Com esse objetivo a oficina produziu um site<sup>6</sup>, uma página de atenção *online* na rede social facebook<sup>7</sup> e um questionário on-line<sup>8</sup>, esse último para explorar as expectativas dos participantes convidados ao PermaneSENDO nos Cursos.

O terceiro semestre de efetivação do PermaneSENDO (ago-dez, 2014) significou um novo ciclo de atividades, as quais foram planejadas tomando como base os resultados parciais obtidos até esse momento. Esse novo ciclo representou também uma grande oportunidade para o autor conhecer com mais profundidade as práticas institucionais do PermaneSENDO. Dessa forma a participação nas diferentes ações e o diálogo com todos os membros do projeto intensificou-se, reafirmando e fortalecendo a articulação entre a pesquisa (mestrado) e a extensão (graduação).

Paralelo ao trabalho realizado na Oficina de Desinformação e no PI, o autor começou a participar também do PermaneSENDO nos Cursos, que nesse novo ciclo do projeto, estava sendo efetivado nos cursos de Medicina, Letras, Filosofia, Psicologia e Geografia.

As Rodas de Conversa no curso de medicina já aconteciam desde 2013, como uma resposta do PermaneSENDO ao pedido da coordenação do curso de acolher estudantes que, segundo a própria coordenação, precisavam apoio psicossocial. Esses estudantes, bolsistas do programa de auxílios econômicos PROBEM, aceitaram voluntariamente participarem das Rodas. Em 2014 as Rodas foram divulgadas com o intuito de acolher qualquer estudante do curso, não só os bolsistas. Ao invés de serem feitas no CEAPPE, como aconteceu em 2013, as Rodas foram feitas no Campus Politécnico da UFPR, visando facilitar o deslocamento dos estudantes. Duas estagiárias

---

<sup>6</sup><http://permanesendo.wix.com/manual>

<sup>7</sup><https://www.facebook.com/PermaneSENDO>

<sup>8</sup><https://docs.google.com/forms/d/1ukeUC9QO5dQg5t319IULHN2UmZwtwaSpHErjhsieP5w/viewform>

e uma mestranda coordenaram a atividade, comparecendo semanalmente ao campus. O autor participou de quatro encontros como um observador, porém só um deles contou com a presença de uma única estudante.

As Rodas de Conversa no curso de Filosofia foram promovidas pelo interesse de uma estagiária que, embora sendo do curso de psicologia, sentia um marcado interesse pela formação profissional dos filósofos na UFPR. O interesse da estagiária achou eco em um mestrando de Filosofia e junto a eles o autor se envolveu na efetivação do *PermaneSendo* na Filosofia. As Rodas estenderam-se por dez encontros, em uma das salas desse curso (Reitoria), no fim da tarde e antes do início das aulas da turma do período noturno. Os encontros foram efetivados principalmente pela estagiária. A participação do autor foi orientada especialmente a registrar as falas dos participantes, todavia, várias intervenções foram feitas toda vez que a discussão convocava explicitar o próprio posicionamento ou quando a cena enunciativa deixava de problematizar a relação entre a experiência do estudante e as práticas institucionais, focando unicamente nos aspectos individuais, fato comum em todas as Rodas de Conversa, independente do curso abordado. Por quê a enunciação deslizava-se com tanta frequência do institucional para o individual, das relações sociais para os fatos psicológicos? É uma questão que vai ser problematizada na discussão.

O *PermaneSENDO* no curso de Letras surgiu como uma resposta às inquietações de um estudante desse curso sobre a qualidade da permanência dele e dos seus colegas. Dado que o curso registra altos números de estudantes evadidos e matrículas trancadas, o *PermaneSENDO* encontrou ressonância na coordenação, que se disponibilizou a contribuir com o projeto. Tal como aconteceu no curso de medicina, semanalmente o espaço das Rodas foi aberto aos estudantes do curso. No total foram realizados quatro encontros, nos quais compareceu só uma estudante, que por sinal era membro do Centro Acadêmico, posição desde a qual contribuiu com a promoção das Rodas. O autor participou como mais um membro da equipe, composta por um estagiário (coordenador das Rodas), três extensionistas e uma mestranda, todos da psicologia.

O autor não conseguiu participar das Rodas realizadas nos cursos de Psicologia e Geografia; no primeiro caso devido ao cruzamento de horários e no segundo porque a proposta estava na fase de contato institucional com a coordenação. Vale destacar que,

nas Rodas de Conversa no PermaneSendo no Curso de Psicologia, uma temática ganhou destaque entre alguns participantes: a experiência universitária dos estudantes que ingressam pelo Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes-PROVAR. Esse tema configurou posteriormente o trabalho de iniciação científica de uma estudante de graduação vinculada ao PermaneSEND0, fato que levou a estudante a gravar e transcrever as falas dos participantes. O uso desses dados, como qualquer outros produzidos nas atividades do PermaneSEND0, estão autorizados pelo Termo De Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR(Registro Nº 807/13), o qual foi assinado por cada um dos estudantes participantes.

As cinco equipes de trabalho que participavam do PermaneSendo nos Cursos reuniam-se semanalmente com o intuito de conhecer, discutir e avaliar o desenvolvimento das Rodas de Conversa em cada um dos cursos alvo. O autor participou desses encontros contribuindo com as discussões ou auxiliar nas atividades ocorridas nos diferentes cursos, caso não comparecesse a equipe de um curso em particular.

O PermaneSendo nos Cursos foi uma grande oportunidade de escutar os estudantes compartilharem suas dificuldades, as quais pareciam ecoar nos diferentes cursos. Dificuldades de preconceito, de relações dentro e fora do curso, das exigências acadêmicas, de expectativas não satisfeitas, o individualismo, o ensino, a instituição, apareceram recorrentemente. Além do mais, constituiu uma prática concreta e viva dos elementos conceituais e metodológicos registrados nos textos oficiais, o qual ampliou a visão do autor sobre as práticas sócio-discursivas que circulam na instituição.

A inserção no PermaneSEND0 configurou um grande diálogo com os estudantes, estagiários, psicólogos, mestrandos, coordenadora e com as ideias bakhtinianas. A apropriação do referencial bakhtiniano aconteceu por várias frentes, tanto pelas ações concretas do projeto (Extensão), quanto pela contínua supervisão da coordenadora (Ensino), pelo próprio envolvimento com o presente trabalho (Pesquisa), como também através da participação em grupos de estudo sobre Bakhtin, formais (Extensão) e informais.

Esse diálogo complexo produziu uma constante exotopia que contribuiu de modo não só a facilitar as trocas com as equipes de trabalho, como também para contribuir em alguns aspectos na formação profissional dos estagiários. O caso mais significativo desta contribuição foi a convite a participar da banca avaliadora do trabalho de conclusão de uma das estagiarias vinculadas a PermaneSENDO.

Transversal a todo esse processo, uma preocupação muito pessoal do autor ganhava força à medida que avançavam as diferentes atividades: o que fazer com o grande volume de dados que estavam sendo produzidos pelos estagiários e mestrandos nas diferentes atividades do PermaneSENDO? Como conciliar o ensino, a pesquisa e a extensão? Quer dizer, um projeto dessa envergadura oferecia inúmeras possibilidades para uma reflexão mais geral daquela que era feita em cada uma das atividades em separado. Enquanto isso, os estagiários triplicavam em número em relação aos pesquisadores e produziam novos dados a cada semana, gerando um descompasso entre a produção e a análise dos dados.

Sem a pretensão de solucionar o problema ou de esgotar as possíveis análises sobre o volume de dados existentes, o autor decidiu desenvolver sua pergunta de pesquisa tomando como material empírico todos os registros do PermaneSENDO. Embora parcial e específica, a decisão contribui tanto a oferecer uma análise transversal dos resultados de todas as ações, passadas pelo crivo da relação professor-estudante, quanto a reafirmar o sentido do tripé ensino, pesquisa e extensão do projeto.

### ***Análise***

Os registros do PermaneSENDO estão compostos basicamente de relatórios e diários de campo, dos quais foram selecionados para a pesquisa os que tinham sido produzidos nos três primeiros semestres do projeto (ago/2013-dez/2014): o banco de dados dos acolhimentos do *Plantão Institucional* (1), os diários de campo produzidos pelo *PermaneSendo nos Cursos* de Letras (2), Medicina (3), Geografia (4), Filosofia (5) e Psicologia (6), e os diários de campo das *Oficinas de Crônicas* (7), *Escrita Científica* (8) e *Leitura* (9). Todo esse material encontra-se arquivado nos Relatórios de Estágio

2013/2014 no CEAPPE (1, 2, 3, 4, 8 e 9) ou faz parte das dissertações (7), monografias (5) e trabalhos de iniciação científica (6) produzidos no contexto do PermaneSENDO.

Cabe ressaltar que para autorizar o uso desse material foi solicitado aos estudantes e estagiários envolvidos nas atividades grupais, que assinassem o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR. Para o caso dos dados do Plantão Institucional, o uso da informação é meramente estatístico.

Esses documentos foram estudados integralmente, objetivando aprofundar a compreensão dos modos de relacionamento que estão sendo configurados nas práticas educativas contemporâneas, com especial destaque à relação entre professor e estudante. Ainda, a compreensão desses modos de relação exige uma análise dos lugares sociais que ocupam (ou deveriam ocupar) professores e estudantes em face do processo de formação profissional.

Com esse objetivo foram identificados e selecionados fragmentos de texto nos quais o estagiário-escritor ou pesquisador-escritor deixaram transparecer explícita ou implicitamente, alguns elementos discursivos relacionados ao tema de interesse desta pesquisa. As análises desses fragmentos foram guiadas pela compreensão bakhtiniana da enunciação, na qual as falas não representam um estado interno do sujeito contextualmente isolado, mas uma posição semântico-axiológica que é produzida nas relações interindividuais. Localizado em uma rede de práticas sócio-discursivas específicas, a palavra do sujeito carrega os valores de uma sociedade específica, portanto é na palavra que se procura “evidenciar os modos como esses valores se explicam e se confrontam. Assim, é na e pela palavra que podemos apreender movimentações de (re)construção e de degradação de significações que produzem efeitos de sentidos sobre modos de subjetivação” (Machado & Pan, 2014, p. 189).

Os enunciados analisados mostram o movimento de aceitação e recusa dos estudantes, dos valores que circulam nas práticas sócio-discursivas da instituição; todavia na análise não pretende reproduzir os sentidos que surgiram no ato singular e concreto de interlocução ocorrido nas atividades do PermaneSENDO, “uma vez que o texto da pesquisa constitui-se sempre como um novo (con)texto... pois os diálogos

constituem-se aqui como outro enunciado, produzido e direcionado a outro (con)texto” (Pan & Zugman, 2015, no prelo). Pelo contrário, a análise pretende abordar os possíveis efeitos de sentido que são configurados pela compreensão responsiva do pesquisador, de modo a se produzir o diálogo ético e o compromisso epistemológico entre o pesquisador e o texto de pesquisa (Pan & Zugman, 2015).

Dessa forma, a análise foi constituída através do diálogo entre o autor<sup>9</sup> e os registros do PermaneSENDO, visando construir um novo texto, configurado por outras condições dialógicas entre o pesquisador e seus leitores, a fim de produzir outros efeitos de sentidos acerca das práticas educativas universitárias contemporâneas (Pan & Zugman, 2015) e acerca da produção subjetiva nessas instituições.

Antes de avançar sobre os resultados dessa análise, cabe definir mais um ponto da esfera enunciativa. Anteriormente foi apontado que a UFPR e o PermaneSENDO constituem as duas esferas enunciativas nas quais se inserem os discursos dos estudantes. Contudo, essas falas não foram enunciadas pelos mesmos estudantes, nem nas mesmas condições (PI, PermaneSendo nos Cursos, Oficinas), conseqüentemente é necessário caracterizar as particularidades das distintas cenas enunciativas. Ainda, mais do que a mera descrição, o próximo segmento deste capítulo visa caracterizar melhor os *outros* que fazem parte da cena enunciativa, visando desenhar nas entrelinhas a relação alteritária desse *outro* com os seus próprios *outros*. Sobre aquilo se voltará no capítulo III.

### ***Os Participantes E os Procedimentos***

Segundo os documentos consultados, as atividades do PermaneSENDO foram desenvolvidas da seguinte forma e com os seguintes participantes:

---

<sup>9</sup>Como qualquer posição verbo axiológica, a posição do *autor* é uma posição discursivamente co-construída e nesse sentido o diálogo não só traz a voz do autor-pessoa, mas também outras vozes que de forma invisível configuram a forma final desse enunciado-pesquisa. Essas vozes correspondem especialmente à orientadora deste trabalho e às professoras que compõem a banca de qualificação e defesa.

### *O Plantão Institucional*

Oito estagiários realizaram os acolhimentos, distribuídos em diferentes períodos, com a finalidade de manter ativo o PI durante os cinco dias da semana, das 09:00 horas até às 17:30 horas. A cada estudante era solicitado preencher a ficha de acolhimento antes da entrevista com o estagiário. Após a conversa o estagiário escrevia o motivo da procura em uma segunda ficha. Na sequência, o estagiário passava a informação das fichas para o banco de dados (uma planilha em Excel). Segundo o banco de dados, 279 estudantes passaram pela entrevista de acolhimento. A média de idade desses estudantes foi 23 anos, 60% deles do sexo feminino e a maioria cursando uma graduação nos setores de Ciências Humanas, Ciências da Saúde e de Tecnologia.

### *PermaneSendo nos Cursos*

*Geografia.* As Rodas de conversa nunca aconteceram no curso, pois a comunicação entre o estagiário bolsista que participava da proposta e a coordenação levou mais tempo do que o disponível para serem realizadas as Rodas. Todavia, uma estagiaria e os extensionistas tiveram algumas conversas informais com alguns estudantes do curso enquanto faziam as visitas de contato com a coordenação. Foram esses mesmos estudantes que elaboraram os diários de campo.

*Medicina.* Participaram cinco mulheres e três homens, na faixa etária dos 21 até os 24 anos, cinco deles ingressaram pelo sistema de cotas, que no momento estavam entre o segundo e o quarto ano de curso (cinco deles no terceiro), todos eles bolsistas do programa PROBEM. Foram registrados um total de 13 encontros, com uma média de seis estudantes por encontro. A atividade foi orientada e registrada por uma mestranda.

*Letras.* Participou uma estudante da qual não se tem informação. Calcula-se que sua idade estava em torno dos 35 anos. Aconteceu apenas um encontro, com duração de 90 minutos e do qual participaram um estagiário, dois mestrandos e dois extensionistas. O relatório não contém uma descrição do encontro, porém o estagiário encarregado da

Roda descreveu nos diários de campo todo o processo de contato e conversa com a coordenação, o qual é um dado igualmente relevante.

*Filosofia.* Participaram uma mulher e doze homens. As Rodas foram orientadas por uma estagiária e registradas pelo autor (só uma Roda foi orientada e registrada pela estagiária). No total foram programados dez encontros, dos quais aconteceram seis, contando com uma participação média de quatro estudantes por encontro. Cinco estudantes eram do primeiro ano, um do terceiro, três do quinto, dois mestrandos, além de mais dois estudantes dos quais não se tem informação. O média de idade do grupo girava em torno dos 28 anos, todos trabalhavam durante o dia e estudavam no período noturno. As Rodas eram realizadas duas vezes por mês, entre as 17:00 e as 19:00 horas, antes da primeira aula dos estudantes.

*Psicologia-PROVAR.* Participaram quatro mulheres do curso de psicologia, das quais não se tem dados adicionais. Foram realizados dois encontros (só uma das estudantes não participou da segunda Roda), orientados por um estagiário. A Roda foi gravada e transcrita pela estudante de iniciação científica que participou da conversa.

### *Oficinas*

*De Escrita Científica.* As três estagiárias responsáveis pela Oficina receberam 24 inscrições, das quais duas foram de mestrandos, duas de pessoas externas à UFPR, e o restante de estudantes de graduação. A oficina foi planejada para ser desenvolvida no CEAPPE, ao longo de sete encontros, semanais, cada um com duas horas de duração; porém foram realizados apenas quatro encontros devido à desistência dos estudantes. Dos 24 inscritos, participaram em cada uma dos quatro primeiros encontros, onze, dez, quatro e três estudantes respectivamente. No quinto e no sexto encontro só compareceu uma estudante. É importante ressaltar que vários dos estudantes que participaram do segundo encontro iam pela primeira vez, indicando que a desistência foi um fato desde o primeiro encontro. A idade dos estudantes variou entre os 20 e os 40 anos aproximadamente. Os registros foram feitos pelas estagiárias.

*De Crônicas.* Participaram cinco estudantes, dois da filosofia, duas da pedagogia e uma de letras. Eventualmente participaram outros estudantes dos cursos da filosofia, pedagogia e medicina veterinária, os quais desistiram. A idade dos participantes variou entre os 19 e os 60 anos, sendo que os de pedagogia eram os mais novos. A oficina foi ministrada e registrada por três mestrados e ocorreram sete encontros, semanais, cada um com duas horas de duração. Cada encontro tinha uma temática diferente, a partir da qual os estudantes produziam uma crônica. Não foi exigido nenhum tipo de rigorosidade com a escrita. Ao final de cada encontro ocorria uma leitura compartilhada das produções, seguida por discussões coletivas. Os textos eram entregues aos mestrados.

*De Leitura.* A oficina de leitura se originou nas rodas de conversa acontecidas no curso de psicologia, no ano de 2013. A dificuldade para acessar as informações do site do curso de psicologia, assim como dificuldades com a leitura dos textos acadêmicos motivaram a estagiária a criar a oficina. Em 2014 a oficina foi efetivada e orientada a estudantes de primeiro ano do curso de psicologia. Nesta oficina participaram cinco estagiários, dos quais compareciam três ou quatro por encontro (ocorreram sete, semanalmente, com duração de duas cada). Participaram, em média, dois estudantes de psicologia por encontro. O objetivo da oficina foi problematizar a relação dos estudantes com o texto científico acadêmico escrito. Os registros foram escritos pelos estagiários.

As três Oficinas desenvolveram uma temática diferente para cada encontro, articulada ao seu objetivo.

### ***Sobre Os Dados (Enunciados)***

Devido aos enunciados pertencerem a diferentes cenas enunciativas, toda vez que um texto for citado, ele irá ser marcado objetivando informar o leitor a respeito da fonte (esfera enunciativa particular). Com esse objetivo propõe-se ao leitor as seguintes marcas para as diferentes fontes: Plantão Institucional: **PI**; PermaneSendo na Geografia: **Geo**; PermaneSendo na Medicina: **Med**; PermaneSendo na Letras: **Let**; PermaneSendo

na Filosofia: *Fil*; Permanecendo na Psicologia-PROVAR: *Pro*; Oficina de Escrita Científica: *Esc*; Oficina de Crônicas: *Crô*.; Oficina de Leitura: *Lei*. Os fragmentos de texto podem ser conferidos no ANEXO 1.

### III. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O MOVIMENTO EXOTOPICO

Perante a amplitude das atividades que originaram os dados da pesquisa e auxiliado pela experiência etnográfica do autor nessas atividades, o primeiro movimento exotopico que aqui se dá, é em relação ao próprio PermaneSENDO: seu desenvolvimento e o lugar da psicologia que o projeto promove nas práticas institucionais.

#### *Olhando o PermaneSENDO Desde Fora*

Após as primeiras oficinas (Escrita Científica e Informação Universitária) ficou claro que as expectativas que essas oficinas geravam, iam à contramão do seu objetivo, o qual era refletir sobre a relação do estudante com as práticas institucionais, e não fornecer uma técnica em particular. Conseqüentemente, muitos dos estudantes não voltavam, e em cada novo encontro o número diminuía até restar um ou nenhum participante. A única oficina que mostrou uma tendência contrária foi a de Crônicas, que conseguiu manter um grupo de cinco estudantes desde o início até seu encerramento. Diante dessa situação, a própria divulgação virou um ponto de análise para equipe do PermaneSENDO.

Todavia, o que até agora não foi suficientemente problematizado a respeito das novas formas de divulgação e que merece total atenção é justamente a esfera da produção discursiva que o cartaz de divulgação produz. Como indica Gonçalves (2011), o tempo e o espaço no qual se inscreve a enunciação determinam a interação dialógica entre os sujeitos. Nesse sentido a fala dos estudantes que procuram as atividades do PermaneSENDO se dá na esfera de interlocução institucional: atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão de um projeto da Psicologia orientado à permanência/evasão que são reconhecidas e aprovadas pela UFPR. O que é dito pelo estudante está configurado pelo que essa esfera permite dizer ou calar, e pela relação alteritária que o estudante cria nesses espaços. O que essa esfera facilita ou não em termos discursivos e quem é o outro do estudante?

O cartaz de divulgação da oficina de Crônicas fazia um convite ao estudante dizendo, entre outras coisas: “Sua História na UFPR Merecia um Livro!” (Ver anexo II), mas imediatamente surge a pergunta: um livro para ler quem? Segundo era dito para os estudantes, a oficina visava criar histórias sobre a experiência universitária, das dificuldades e das estratégias de superação, das alegrias e das tristezas, do presente, do passado e do futuro, de tal forma que essas histórias constituíssem um referencial de ajuda para outros estudantes que talvez passassem pelas mesmas situações. O objetivo dessa oficina e o *outro* desses estudantes sempre estiveram presentes em cada um dos sete encontros.

Por outro lado, o *outro* na Oficina de Escrita Científica, na Oficina de Leitura e nas Rodas de Conversa do PermaneSendo nos Cursos, não eram mais os colegas, mas a instituição, representada pelo mesmo sujeito localizado em dois lugares diferentes: o professor-docência ou o professor-coordenação. Em face desse *outro*, os estudantes tornavam os espaços do PermaneSENDO lugares para desabafar e cobrar por questões que, de outra forma, parecem ser silenciadas durante sua formação profissional: a grade curricular, a atenção ao estudante, a organização dos professores, a metodologia dos professores, a participação nas decisões que afetam a vida acadêmica, etc. O próprio nome do projeto e a forma como o PermaneSENDO era apresentado pelos estagiários/pesquisadores aos estudantes já configurava as formas discursivas que se privilegiavam nos encontros. Isso leva a questionar qual o lugar que o estagiário/pesquisador ocupa na relação alteritária do estudante e como esse lugar pode ser aproveitado para promover uma discussão mais abrangente.

Baseado no modelo criado por Pan (2003), o PermaneSENDO apresenta-se como uma prática alternativa às práticas orientadas por modelos clínicos de intervenção (Souza, 2009). Essas têm ocupado lugar de destaque na psicologia educacional reafirmando o sentido de patologização dos sujeitos da educação ao mesmo tempo em que silencia as condições sócio-históricas que produzem o estudante dito *problemático* (Pan, 2003). Essa visão clínica que paira sobre a psicologia em geral, e sobre a psicologia escolar em particular, constitui uma força discursiva (força centrífuga, segundo Bakhtin) que diz sobre o que a psicologia é, e o que ela faz. Essas forças

discursivas, presentes no momento da interlocução institucional, configuram o lugar que o estudante dá para o estagiário e/ou pesquisador.

Esse lugar dado para o estagiário/pesquisador parece estar atravessado por um sentido de consertador, às vezes das almas (Pan, 2003), às vezes da instituição. Olhada como “*um instrumento de autoajuda*” (Fil13), a psicologia parece configurar um discurso no qual o estudante fala do *seu* sofrimento, das *suas* dificuldades relacionais e da *sua* falta de adaptação às exigências do mundo universitário, ou fala dos problemas *da* universidade: *seus* professores, *seus* recursos físicos, econômicos, culturais, sociais, humanos. Localizada a fonte do problema cabe ao estagiário/pesquisador consertar ao sujeito ou à instituição. O que fazer então com essa cobrança do estudante?

O lugar que a psicologia ocupa na relação alteritária do estudante parece facilitar sua fala, principalmente dos aspectos que em outras esferas de atividade não conseguem ser ditos. Vale ressaltar que essa configuração discursiva que se estabelece no(s) primeiro(s) encontros entre o estudante e o estagiário/pesquisador parece por si só oferecer uma solução ao problema do estudante. Parece que o próprio fato de falar, escutar e ser escutado por outro, seja colega ou estagiário/pesquisador exerce um efeito positivo sobre o estudante, o qual poderia explicar parte da desistência nas atividades do PermaneSENDO. De fato é isso o que mostra a avaliação feita sobre o atendimento no Plantão Institucional. Segundo os estudantes acolhidos no Plantão, a própria entrevista com o estagiário foi suficiente para reorganizar a situação que motivou a procura (Pan et al., 2015). Mas para aqueles que permanecem nas atividades, a superação do desabafo representa tanto o começo do trabalho orientado ao aspecto institucional, quanto o desafio para os estagiários/pesquisadores produzirem o seu sujeito-estudante ativo e participante na transformação da universidade.

Embora os primeiros encontros entre o estagiário/pesquisador e os estudantes estivessem marcados por uma necessidade do estudante de falar dos seus problemas individuais (silenciados no curso), os encontros posteriores facilitavam a reflexão sobre os problemas interindividuais. Parece então que a superação do ato terapêutico individual (e do lugar do psicólogo como consertador) depende da habilidade do estagiário/pesquisador para levar a dificuldade do estudante desde o nível individual ao nível institucional. Era nesse momento que o *outro* do estudante, além de ser a

instituição, era o próprio colega. As Rodas de Conversa no curso de Medicina mostraram que só depois de sete encontros os estudantes começaram a refletir sobre como eles poderiam mudar sua qualidade de formação profissional. É interessante notar que quando o *outro* do estudante se torna o colega (tal como a oficina de Crônicas) o engajamento e compromisso com a formação profissional se fortalecem.

Isso é reafirmado nos resultados das Rodas de Conversa no curso Medicina, onde o engajamento dos estudantes parece vir da vontade de participar ativamente na produção de uma universidade mais adequada para eles e para os colegas. Ainda, isso mesmo mostrou a Oficinas de Informação e de Desinformação Universitária. Embora no segundo encontro só um estudante apareceu e se manteve até o final da oficina, o interesse desses estudantes era dialogar com os colegas através de recursos informativos para melhorar a inserção ao mundo acadêmico.

Tem-se então que o *outro* nas Oficinas e Rodas configura as condições de enunciação e afeta a formas como o estudante se implica nas propostas do PermaneSENDO. Quando o outro é o colega, o lugar do estudante é de colaboração, participação, transformação das condições de formação profissional, mas quando o outro é a instituição (representada em qualquer caso pela figura do professor), o lugar que assume é da reclamação, da emoção, da queixa. Nesse último caso, quais sentidos são produzidos pelo estudante, toda vez que o discurso refere-se ao professor? O que esses sentidos podem refletir e refratar sobre as atuais práticas educativas e consequentemente, sobre a qualidade da formação profissional? O que esses sentidos podem dizer sobre a produção subjetiva na universidade? São perguntas que serão abordadas no segundo movimento exotópico deste capítulo. Todavia, é importante ressaltar, primeiramente, outra questão.

A discussão anterior sobre o *outro* dos estudantes parece sugerir uma frustração dos objetivos do PermaneSENDO, toda vez que as oficinas mostram uma baixa participação da comunidade estudantil. Contudo e para além do número de participantes, quais são os efeitos de sentido que o PermaneSENDO conseguiu produzir na instituição?

Embora as Oficinas de Informação e Desinformação Universitária tivessem contado com a participação de um estudante, os recursos virtuais que foram criados junto com esse estudante atingiram um grande número de estudantes. Segundo o estagiário que administrava a página do facebook, nos dois primeiros meses a página recebeu 900 acessos. O serviço de informação *online* ganhou tal destaque que o site oficial da UFPR, na semana do calouro inseriu um link para o site do PermaneSENDO. Segundo os dados do Plantão, os sites oficiais constituem a segunda fonte de informação para os estudantes (24%), o qual mostra o impacto dos produtos das oficinas. Ainda, o próprio Plantão Institucional se tornou uma política institucional ganhando autonomia fora do projeto. O mesmo está acontecendo com a prática da Oficina.

Por outro lado, a efetivação do PermaneSENDO implicou criar parcerias entre distintos órgãos da UFPR, como por exemplo a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE e as coordenações dos cursos onde estava sendo implementado o PermaneSendo nos Cursos. Desta forma o projeto não só criou vínculos com os estudantes que vinham para as atividades (sejam muitos ou poucos), mas estava produzindo internamente uma comunidade acadêmica (estudantes, professores, pró-reitores, coordenadores, funcionários) voltada ao problema da permanência com qualidade.

### ***Da Voz Individual à Escuta Institucional***

Em alguns depoimentos percebe-se a dificuldade dos estudantes de se aproximarem ao professor-coordenador. Vários estudantes *“afirmaram sentir que a coordenação não dá atenção para os pedidos realizados por ele”* (Med26), que *“até o momento não foi possível marcar uma reunião com a coordenação”* (Geo2), que *“não vêem na figura do coordenador um aliado para realizar mudanças no curso”* (Med20), falam do *“auxílio que a universidade não fornece aos alunos”* (Esc3) e do trato humano, *“porque você entra na sala da coordenadora ela te passa a tua grade horária, assim que é o que sobra das matérias”* (Pro4). De fato alguns *“se sentem abandonados pela coordenação”* (Med13).

Em contraste, outros enunciados relatam “*uma professora do curso de medicina, que se mostrou bastante preocupada com o bem estar dos alunos, para divulgar pessoalmente o projeto*” (Med24), ou um coordenador “*muito receptivo*” (Let2), se colocando “*a disposição para nos auxiliar no que for necessário, como salas e equipamentos para as atividades do projeto*” (Let1), demonstrando “*suas preocupações em relação ao alto número de alunos que evadem no curso e se mostraram dispostos a mudar esse panorama*” (Fil2) e demonstrando conhecer bem a realidade dos estudantes, do “*desânimo de alguns alunos, quando há um mau desempenho em relação às notas, em relação à metodologia universitária e de alguns professores, as cobranças por resultados e a falta de espaço para que estes alunos se coloquem como pessoas ou humanos, com todo o sofrimento que a formação acaba gerando e a falta que faz haver um espaço em que assim eles possam se colocar, falar.... O coordenador, ao longo da reunião, recebeu ligações de alunos que, como disse ele, poderiam estar participando do projeto por se tratarem de pessoas com dificuldades para permanecer no curso....*” (Let2).

Como compreender essa aparente contradição? Serão características particulares das coordenações? Provavelmente sim, mas uma leitura dialógica leva a discussão a focar sobre as esferas enunciativas e o eixo verbo-axiológico desde o qual enunciam os estudantes. As primeiras falas correspondem a estudantes enunciando desde o seu lugar de estudantes, mas nas segundas, é o estudante enunciando desde um lugar produzido e reconhecido pela prática institucional que o projeto PermaneSENDO gera. Assim, o estudante assume o lugar de estagiário, da psicologia, que trabalha com o tema da permanência/evasão dentro de um projeto institucional, por tanto a interlocução fluía na esfera do discurso institucional de forma que o diálogo, além dos seus sujeitos concretos, dava-se entre o PermaneSENDO e a Universidade, duas instituições voltadas de formas diferentes a um mesmo problema: a permanência/evasão.

Parece então que entre a esfera de enunciação individual (o estudante) e a esfera de enunciação institucional (o professor-coordenador) existe uma descontinuidade que termina por silenciar a voz dos discentes. Por um lado, isso mostra a importância de criar caminhos de comunicação entre os estudantes e a universidade e restituir a fala deles no nível institucional, não como uma queixa, mas como elemento de reflexão para criar políticas de permanência adequadas aos estudantes. Por outro lado, isso mostra que

à esfera de enunciação individual falta-lhe uma visão mais abrangente que leve em consideração os aspectos sócio-históricos nos quais se insere sua formação profissional e que permitam compreender as dificuldades universitárias para além da vontade ou das possibilidades professor-pessoa. Por exemplo, no seguinte trecho mostra-se como os estudantes compreendem suas dificuldades com o gênero científico acadêmico: “*os participantes comentaram que muitas vezes achavam que essa dificuldade em entender os textos e falar com os professores parecia uma coisa proposital da parte dos professores*” (Crô10).

Esse excedente de visão que o estudante não tem da sua própria permanência, mas que essa pesquisa favorece, configura uma das tantas possibilidades de comunicação entre as esferas individuais e institucionais. Todavia, a visão que o estudante tem e que é falada nas atividades do PermaneSENDO é atravessada por distintas vozes sociais, que condensam os múltiplos sentidos das práticas sócio discursivas que produzem a experiência universitária. Nesse sentido, o que pode ser lido naquilo que em um primeiro momento se apresenta como uma queixa, um desabafo, uma crítica dos estudantes?

### ***Gêneros Do Discurso: O Problema Com O Gênero Científico Acadêmico***

Assim que o estudante chega à universidade, vive um “*choque desde o primeiro dia*” (Med2) em vários aspectos, um deles refere-se às formas do uso da linguagem privilegiadas no espaço acadêmico, isto é, o gênero científico acadêmico. Parece naturalizado nas práticas educativas no ensino superior a presunção do domínio desse gênero por parte dos estudantes, de fato a Oficina de Escrita Científica (e uma segunda versão da qual o autor não participou, chamada Para Além dos Textos Acadêmicos) surge como uma resposta a essa naturalização com a qual os professores parecem assumir certos conhecimentos nos estudantes.

Imerso nas práticas educativas universitárias, o estudante tem o “*sentimento de que a linguagem do meio acadêmico fosse outra... muitas vezes não entendem a explicação que os professores dizem e que não sabem como se expressar na sala de*

aula” (Crô1). A fala “*em um ambiente informal é fácil, mas na sala de aula ‘trava tudo’ principalmente quando se sabe das exigências do professor*” (Crô11). E não só é a fala, é também a escrita: a “*maior dificuldade na faculdade é...: Escrever; escrever; escrever... escrever e usar termos específicos; não elocubrar, voltar aos dados; saber o que virá depois*” (Esc2). Em resumo, as “*exigências de escrita, leitura e publicações*” (Esc3) tornam-se um problema na experiência universitária.

O estudante reconhece as configurações enunciativas em sala de aula, mas não as domina, e nem o estudante nem o professor parecem problematizá-las. Para o professor, “*‘Isso você já deveria saber!’... Muitos professores demonstram surpresa quando os alunos não conhecem o assunto (que o professor já pressupunha o conhecimento) gerando um medo maior ainda de se expressar e revelar sua ‘ignorância’*” (Crô5). Desse modo, a responsabilidade pelo domínio de certas habilidades é jogada para o estudante, o qual individualiza o problema silenciando e reafirmando uma prática acadêmica que os exclui de uma participação efetiva em sala de aula.

Inegavelmente o estudante traz um vasto repertório de conhecimentos à universidade, mas esses conhecimentos estão configurados discursivamente em outros gêneros, que não o da universidade. Entre suas formas de falar sobre seu mundo e as formas de falar na academia, a universidade não facilita a construção de uma ponte, silenciando o estudante em sala de aula, pois ao não conseguir dominar o gênero científico o estudante fica de fora dos processos de coprodução do conhecimento, incluso limita qualquer ação posterior de participação em um ambiente similar, como demonstrado na Oficina de Crônicas.

Na Oficina de Crônicas uma das estudantes não conseguiu fazer sua primeira crônica alegando não saber como escrever ou como organizar suas ideias. Essa dificuldade parecia estar relacionada com a esfera da produção enunciativa da crônica: no interior da universidade (o CEAPPE) e em face de três mestrados, o sentido de avaliação da escrita (transferida da sala de aula para o espaço da oficina) e das exigências de escrita (que no caso da oficina não existiam) parecem ter limitado a estudante. Já na segunda crônica (e nas outras) e após os mestrados reafirmarem o sentido da oficina, a estudante conseguiu fazer seu texto, o qual por sinal, não diferia em

qualidade ou extensão dos outros. Isso mostra como as práticas institucionais produzem lugares de subjetivação que configuram os sentidos de ser estudante.

De volta à sala de aula, o estudante experimenta parte da sua formação profissional em silêncio. Ele tem medo de “*se expressar e revelar sua ‘ignorância’*” (Crô5) ou de questionar a prática do docente, com o qual o próprio professor não recebe feedback do seu outro, reafirmando mais ainda a continuação das suas práticas (Pro7). Segundo um estudante, um professor “*uma vez falou assim pra gente, ‘ah eu sou assim, eu vou dando texto, os alunos daqui não reclamam e eu vou dando’... ‘enquanto ninguém reclama eu vou mandando’*” (Pro8). Mas por que o estudante se posiciona dessa maneira e não de outra? Por que acha que tudo o que é demandado pelo professor é o que tem que ser feito? A o quê responde o estudante quando aceita no seu silêncio essa relação?

### ***Estudante: Uma Palavra Heteroglotica Ocupada Temporalmente por um discurso idealizado***

O discurso da excelência da UFPR ecoa nas mais diversas vozes sociais, selecionando desde antes do ingresso os mais competentes. Conquistar uma vaga na universidade supõe uma tarefa difícil (Crô9), especialmente para os estudantes que vem da rede pública do ensino médio, pois além da baixa qualidade da formação recebida para enfrentar o vestibular, os professores desse nível “*não acreditavam que ela seria capaz de avançar*” (Crô8) para o ensino superior. Mas onde se localiza a capacidade do estudante? Como ela é produzida? Como será discutido mais adiante, o que parece ressoar nesse discurso é a lógica meritocrática que organiza as práticas institucionais de inclusão/exclusão.

Quando superadas as barreiras do acesso, o estudante se depara com uma realidade que nem sempre coincide com o que circula no discurso da excelência. O estudante observa que “*na relação professores alunos, há visível despreparo de ambas as partes*” (Crô13), aliás, ele não reconhece “*alunos nem professores admiráveis... depois se houver muitos bons exemplos que não conheço, eles não tipificam a nossa*

*universidade*” (Crô16). Mas o estudante, ao avaliar as práticas dos sujeitos da educação e o que deveria ser feito, reafirma seu compromisso com o discurso institucional, reproduzindo-o desde o seu lugar de estudante. O que circula então, nas práticas sócio-discursivas da universidade, a respeito do que deveria ser o estudante?

Na aparente perplexidade do professor que se depara com um estudante que não sabe aquilo que *deveria* saber com antecedência (Crô5), desenha-se o *outro* da relação alteritária na prática docente: o estudante é um sujeito que chega à universidade dominando um conjunto de habilidades que a universidade parece não ter tempo para ensinar, embora essas habilidades sejam o objetivo das práticas educativas no ensino superior. O estudante de medicina que chega à sala de aula desconhecendo o funcionamento do microscópio recebe do professor “*um comentário desqualificando-o*” (Med2), o estudante de filosofia escuta do professor que o seu “*nível de escrita não condizia com a de um estudante de filosofia*” (Crô3), aliás, o estudante tem que desistir da sua aula “*no primeiro dia... porque o professor declarou que ele não fez ainda matérias necessárias para entender esta disciplina*” (Fil3).

Dessa forma vai tomando forma o *outro* do professor, que na relação real e concreta não coincide com o estudante atual. Nesse cenário, o estudante percebe que “*os professores dão aula para alunos abstratos, no sentido de que eles não conhecem quem são os alunos*” (Fil29). Em face desse *outro* do professor o estudante parece obrigado a escolher entre se encaixar ou desistir, não só da aula, mas também da universidade. Mas o estudante não desiste, seja por que o mercado de trabalho é cada vez mais competitivo, seja porque a formação profissional faz parte do seu projeto pessoal e/ou social de vida.

O estudante que fica na sala de aula sente “*que não acompanham bem as aulas, que não sabem como estudar, que o professor passou um livro que é mais difícil de entender que a aula*” (Lei4), relata “*a dificuldade que os alunos têm para apresentar trabalhos*” (Med27) e dos “*conteúdos das disciplinas do primeiro semestre [que] são apresentados sem nenhum tipo de introdução, o que choca a maioria dos estudantes, que se sentem incapazes de permanecer no curso*” (Med18). A naturalização com a qual aparece o *outro* do professor, e que de alguma forma é aceito pelos estudantes silencia o

problema do domínio do gênero científico e do novo perfil que atualmente ocupa os bancos das Instituições Federais de ensino superior.

Segundo o Relatório do FONAPRACE (2011) 67% dos estudantes dessas instituições não correspondem mais ao perfil dos universitários do século passado: estudantes provenientes das classes sociais mais abastadas, culturalmente mais preparados e socialmente suportados para se dedicar exclusivamente aos estudos superiores. A heterogeneidade do corpo discente atual subverte essa ideia e reclama novas formas de atendimento, todavia, esses sentidos associados à palavra *estudante* parecem se sobrepor aos novos sentidos produzidos pelas pesquisas que apontam a diversificação estudantil no ensino superior, constituindo a palavra *estudante* em uma das muitas arenas de vozes onde se confrontam os diferentes grupos sociais (Bakhtin, 2006).

Posicionado no lugar do aceite, mais do que na recusa desse *outro* do professor, o estudante assume individualmente a responsabilidade pelas suas fraquezas acadêmicas e vai ao encontro das possibilidades que possa incluí-lo na relação alteritária que, a priori, o professor produz. É precisamente ali que o professor, enquanto lugar institucional, se torna o *outro* desse estudante que procura as atividades do PermaneSENDO com um fim pragmático. É o desejo de se tornar mais competitivo, mais capaz ou mais eficiente no meio acadêmico que leva o estudante a procurar uma técnica eficiente de leitura ou de escrita nas Oficinas, ou meios eficientes de levar o discurso institucional aos estudantes, no caso da Oficina de Informação Universitária. Mas ao não achar isso nos espaços do PermaneSENDO, ele não permanece.

A tendência a se culpabilizar e a individualizar a responsabilidade por certas situações da experiência universitária perpassam as mais diversas esferas da vida dos estudantes, incluso até as próprias formas de se relacionar com os colegas. Na Roda PROVAR três estudantes apontaram “AA: *eu achava que era ela que era o problema diante toda essa situação...*; BB: *Eu achava isso também, quando eu entrei eu achava que era EU o problema, que eu não conseguia fazer amizade, assim, nem nada*; CC: *Eu também achava!*” (Pro6). Nesses relatos, que tanto se referem a questões acadêmicas como a formas de relacionamentos sociais na universidade, ecoa um sentido de autonomia e individualidade: o eu, e não as condições sociais é sempre o alvo da crítica.

Na sociedade capitalista, a autonomia e o individualismo aparecem como duas características importantes para o desenvolvimento sócio econômico. O livre mercado, a iniciativa privada, e especialmente a limitação do Estado nos assuntos da sociedade têm naturalizado a ideia de que o desenvolvimento é individual, e depende das características pessoais do indivíduo, uma vez que as oportunidades estiverem dadas de modo equitativo. E certamente as oportunidades são criadas no âmbito educativo, pois o Estado tem avançado na constituição de políticas de democratização do ensino e programas de permanência que assegurem educação de qualidade a um número maior de cidadãos. Parece natural pensar então que o que resta é o compromisso do estudante com sua formação para assegurar o sucesso acadêmico; conseqüentemente o fracasso escolar seria igualmente um problema do sujeito que não se *esforçou* o suficiente.

A associação entre o esforço pessoal e o sucesso social é o que configura o discurso da meritocracia. Em face da diversidade social dos indivíduos, diversidade esta que se reflete na instituição universitária, o discurso da meritocracia considera a heterogeneidade social, econômica e cultural dos discentes, porém colocando-a em condição de competitividade e as avaliando pelo mérito, produzindo, conseqüentemente, um sistema de seleção natural (se o leitor concordar com tal metáfora) onde só os mais fortes conseguem sobreviver aos anos de formação profissional, e isso parece ser claro para professores e estudantes: “*O professor falou uma vez assim, é porque aí assim, ‘da universidade pública é isso, é para os fortes, quem aguenta, aguenta, quem não aguenta vai acabar saindo’, e daí a estrutura mostra como é: não tem lugar para sentar, não tem conforto... Você tem que se virar do jeito que tem, então pra realmente se testar quem é o forte, pra ver quem vai aguentar, ((ruído)) não é só em questão de conhecimento o ambiente, mas é da vida diária aqui dentro...*” (Pro1), não só em questão dos aspectos físicos, mas também dos próprios aspectos atribuídos aos sujeitos, incluso, aqueles não intelectuais: “*um professor disse que filosofia não é para quem tem ego fraco*” (Fil27).

A UFPR aparece assim, nos enunciados dos discentes participantes da pesquisa como um espaço reservado para um estudante cuja força associa-se à sua riqueza socioeconômica, acadêmica, cultural e intelectual, produzindo com isso um perfil idealizado que, na prática institucional, divide estudantes entre capazes e incapazes. Essa divisão, feita na dimensão discursiva, produz os seus próprios sujeitos, as práticas

e espaços destinados tanto aos mais fortes, quanto aos mais fracos, inaptos e incapazes (Machado, 2011). Os estudantes que deixam escutar suas vozes nessa pesquisa enfrentam uma universidade que exige um conjunto de habilidades e conhecimentos sem os quais parecem estar determinados a ocupar o lugar dos fracos.

Porém, ninguém parece se sentir confortável nesse lugar e pelo tanto a recusa surge na prática dos discentes: “*Eu estudei como um autodidata, eu não tinha base... e eu fui atrás de artigo, de conteúdo, fui atrás das coisas tudo sozinha, assim...*” (Pro9). A prática institucional que conduz o estudante a desenvolver o auto-aprimoramento, reproduz em sala de aula a lógica da sociedade na qual o indivíduo, de forma autônoma, tem que se tornar competente para concorrer por uma série de objetos altamente valorados na sociedade (educação, trabalho, saúde, etc.). No caso do ensino superior, esses objetos são os melhores lugares para realizar a residência médica, os melhores projetos e programas para realizarem os estágios, o melhor índice de rendimento acadêmico para competir pela orientação dos professores mais competentes (seja o que for que o estudante determine como valioso).

Segundo Magnin (2014) a autorresponsabilização pelas conquistas e fracassos do sujeito é promovido pelo discurso das competências, o qual traz para o campo da educação um convite sedutor específico: a promessa de tornar-se alguém (talvez um dos *fortes*), de tal forma que a “competência passa a ser condição para o existir” (p.45), seja no campo da formação universitária, seja no campo da atuação profissional. Aliás, as competências “não se configuram apenas como um conjunto de habilidades, mas como um modo de agir que responde diretamente ao interesse de reprodução do capital; um modo de agir não filosófico ou político, mas metodológico e pragmático” (Magnin, 2014, p. 45). Para o estudante que almeja ser competente (*forte*), os caminhos parecem conduzi-lo ao academicamente útil, reafirmando com isso uma lógica produtivista que limita a sua experiência ao que tem um valor pragmático.

Na sociedade atual, o valor das instituições e dos indivíduos desprende-se do valor que efetivamente produzem e não pelo que fazem ou sabem (Magnin, 2014). No caso do ensino superior a prática do estudante é transformada em uma contínua produção de objetos (notas, trabalhos, provas) que satisfaçam os critérios de desempenho estabelecidos pela figura idealizada do *outro* do professor. As práticas

sócio-discursivas que circulam na universidade persuadem o estudante a procurar as atividades mais pertinentes para se tornar um indivíduo competitivo, mesmo se esse objetivo produz uma experiência desumana (na medida em que as necessidades do estudante não são unicamente acadêmicas).

Por outro lado, o estudante é só um dos atores que reproduz na sua prática a lógica da competitividade. O professor está também submetido a esses parâmetros, todavia orientado a produzir outros produtos (artigos, orientações, trabalho administrativo, disciplinas, etc.), dentro dos quais não é considerado o que ele faz dentro da sala de aula. Todo o valor do professor parece dado pelo que ele faz fora da sala e, portanto, ele é assim convidado pelas práticas institucionais a se evadir do encontro com o estudante.

As condições nas quais se exerce a prática docente colocam aos professores igualmente na tensão permanência/evasão, mas para aqueles que permanecem, o quê fazem na sala de aula, segundo a leitura de seus estudantes?

### ***A Voz Do Estudante: Um Caleidoscópio Para Olhar O Professor***

Desde a perspectiva bakhtiniana, *Estudante* e *Professor* podem ser compreendidos como dois eixos verbo axiológicos produzidos pelas diferentes vozes sociais que circulam nas práticas discursivas e que dizem sobre quem é aquele que ocupa um ou outro desses lugares. Nesse sentido, quem é o professor que é (re)produzido na prática discursiva do estudante?

Nos enunciados dos estudantes ecoam as vozes de uma sociedade que enxerga na figura do professor o grande responsável pelo desenvolvimento social, econômico, cultural, pessoal e talvez moral, do Estado. Olhados pelo estudante como “*mestres do universo*” (Fil33) ou como “*um Deus*” (Fil34), o mínimo que se espera do professor é ser o eixo da dobradiça que dá continuidade e funcionamento à relação entre indivíduo e sociedade, a qual por sinal transforma-se rapidamente em breves períodos de tempo. O *outro* da relação alteritária, idealizada pelo estudante, é alvo de uma série de demandas

que surgem da sua experiência única e particular no mundo. São essas experiências as que significam o curso superior como uma “*possibilidade que terá para ajudar pessoas*” (Med21), ou a possibilidade de responder suas próprias “*perguntas de natureza filosófica*” (Fil18), portanto, é o seu *outro*-professor quem terá que estabelecer não só a ponte entre a realidade do estudante e mundo acadêmico-cultural, mas também a primeira voz a falar sobre o que é ser um profissional.

Dado que o *outro* é sempre o espaço para a constituição do *eu*, o professor e sua prática social encarnam a primeira fala do que é *ser* profissional em uma determinada área de atuação e a partir deles configura-se parte da identidade profissional do estudante. Os “*bons professores (éticos, humanos, que ministram aulas de qualidade) também são referenciais muito fortes, modelos que inspiram e motivam a trajetória do acadêmico*” (Med22). A expectativa do estudante em relação à aprendizagem implica então “*ver seus professores trabalhando*” (Med3), assumindo um compromisso social (Crô2; Crô14) e encarando o problema teoria/prática. Para além dos muros universitários, o contato com o mundo torna-se “*uma atividade muito produtiva e significativa*” (Med3) que faz “*mais proveitoso o aprendizado*” (Med3).

Porém ao chegar à sala de aula o estudante sente que as questões trazidas por ele “*são deixadas de lado para conhecer outras questões pensadas e respondidas por diferentes autores. Só depois dessa revisão, é que o estudante pode voltar sobre suas dúvidas iniciais, e isso é forte para alguns*” (Fil18). Na experiência concreta o estudante aponta uma prática docente que continua dividindo a formação profissional entre teoria e prática, limitando a sala de aula ao campo teórico (Med9), o que constitui “*um dos grandes fatores que desmotiva os alunos*” (Med3) e uma perpetuação das modalidades de pedagogia tradicional (Saviani, 2005) que atualmente são alvo de pedagogos e psicólogos.

O diálogo entre teoria e prática é fundamental nas práticas universitárias seja no âmbito da sala de aula, seja no âmbito da pesquisa, e cabe ao professor o desafio de promover esse diálogo, mas qual a participação do estudante nesse diálogo? É apenas trazer suas questões ou trazê-las sabendo onde elas vão ser respondidas? Quer dizer, o contato que o estudante espera ter com a sua realidade através da universidade, pode não coincidir com o contato que o curso realmente oferece através da formação

profissional, e isso traz dois problemas que podem afetar a permanência: as expectativas do estudante e informação universitária.

Segundo os dados do Plantão, só um 24.1% dos estudantes que afirmaram ter cursado outra graduação, conseguiram terminá-la. Os estudantes que não chegaram a concluir o curso prévio apontaram uma dissonância entre suas expectativas e a realidade do curso como uma das causas da evasão. A desmotivação citada pelos estudantes de Medicina e Filosofia pode ser um efeito do conflito entre expectativas vs. Realidade, o qual é mais forte no começo do curso. De fato, os dados do Plantão mostram que a maioria dos estudantes que procuram acolhimento no CEAPPE (61,3%) está nos dois primeiros anos de curso, indicando que a experiência inicial na formação profissional gera muitos mais conflitos que os anos posteriores (Fil22). Esse dado não é novo na literatura, mas reafirma, no caso da UFPR, a importância de gerar estratégias diferenciadas para públicos discentes diferenciados, estratégias tanto da ordem da gestão institucional quanto da prática pedagógica.

A informação universitária, ou pelo menos a forma como ela é produzida e distribuída, é um problema da ordem da gestão institucional que afeta a formação universitária. Informar aos estudantes sobre o que é oferecido no curso, inclusive antes de realizar a própria escolha, pode resultar tão eficiente para evitar a desistência quanto informar o próprio estudante ativo sobre como funciona a universidade. A UFPR disponibiliza para toda a sua comunidade inúmeras informações sobre os mais diversos aspectos, contudo, isso não parece atingir eficientemente todos os estudantes. O estudante indica que tem “*muita coisa que a gente não sabe como fazer ao entrar na universidade, não tem informação sobre como fazer todo*” (Fil10), e no seu curso ele indica que “*tem um texto que ajuda aos calouros estudarem para a Filosofia, sobre como estudar um texto e como interpretá-lo, mas não é passado para as turmas, mesmo tendo o seminário de leitura, análise e interpretação*” (Fil7).

De novo surge na fala do estudante a falta de comunicação entre a esfera de enunciação institucional e a esfera de enunciação individual. Pese a todos os recursos que a instituição tem, não consegue se comunicar com o estudante de forma eficiente e quem consegue fazer a ponte entre estudante são “*poucas pessoas que lhes ajudaram, um professor e um servidor. Essas foram as pessoas que lhe deram certo acolhimento,*

*ao sanar dúvidas e oferecer orientação”* (Pro2). Reafirmando a discussão anterior, os dados do PI mostram que na esfera da comunicação individual que a informação circula com mais fluidez: os próprios colegas (33%) e as redes sociais (18%) constituem a principal fonte de informação dos estudantes comparado com os sites da UFPR (24%) e os professores (8%).

As possibilidades de se comunicar com a instituição parecem cada vez mais limitadas: a *queixa* do estudante não é escutada pela coordenação se não se encaixar em uma ação institucional, sua participação em sala de aula é condicionada ao domínio do gênero científico acadêmico e sua navegação/deslocação dentro da universidade se dá em um mar de informação, a qual não sabe identificar e selecionar. Assim, os sentidos que o estudante produz no seu silenciamento e no seu desconhecimento, referem a uma instituição hostil e excludente.

Voltando ao problema da desmotivação que o estudante sente pelo fato do curso não estabelecer um contato significativo entre o mundo acadêmico e o mundo do estudante, tem-se que a questão das expectativas e da informação universitária constituem um dos motivos que afetam a permanência, mas que não necessariamente levam à evasão, e o curso de Medicina exemplifica muito bem isso, onde o índice de evasão é de menos de 1%. O que então acontece com o estudante que permanece no curso?

Com um curso percebido, pelos estudantes dos primeiros anos, como mais teórico do que prático, eles voltam-se a entender os conteúdos que são passados na sala de aula. Nesse aspecto o estudante cobra dos professores serem *“mais competentes e terem mais habilidades na área educacional”* e denunciam o *“uso de materiais desatualizados e metodologia ultrapassada”* (Med11), de que os *“professores não estão formados para dar aula, não tem uma pedagogia que ajude os estudantes”* (Fil17) e das *“muitas horas semanais em sala, mas pouco aproveitamento real desse tempo”* (Med5). Dada a heteroglossia associada às palavras *competência, habilidades, materiais, metodologias, pedagogia, aproveitamento real*, cabe perguntar: será mesmo que o professor-pessoa poderá atingir o patamar das exigências condensadas no professor-ideal? Será que estando em meio a uma sociedade tecnológica e cientificamente em permanente transformação e em face de um grupo de discentes diversificados, mesmo

se não existisse a cobrança pela produção científico-acadêmica, o professor-pessoa daria conta daquele eixo verbo axiológico que está destinado a ocupar?

Poder-se-ia perguntar quanto da cobrança pela qualidade pedagógica, escutada nos enunciados dos discentes é promovida pelas forças vocais presentes nos modelos psicológicos e educativos que tendem a prescrever parâmetros sobre o exercício docente, porém desligados de uma reflexão sócio-histórica. Esses modelos têm produzido um ideal de que o professor, o *bom professor*, teria que dar conta das particularidades de cada estudante e satisfazer a todos; todavia, isso é algo que nem *Deus* consegue fazer com sucesso.

É justo pensar que o desenvolvimento de habilidades pedagógicas é fundamental para o exercício docente (o que no Brasil é problemático), mas isso não solucionaria o problema das *queixas* dos estudantes, como também não as solucionariam o fato de não existirem cobranças pela produção científica acadêmica à qual estão submetidos os professores universitários. A *queixa* do estudante faz parte da própria relação com o professor, pois se configura como resposta dos discentes aos enunciados que circulam nas práticas sócio-discursivas universitárias. Mais do que solucionar as queixas (ou ocultá-las, no pior dos casos), é compreendê-las dentro das condições sociais que as configuram. É nesse sentido que essa pesquisa, neste capítulo, faz uma leitura daquilo que poderia ser lido como uma *queixa*, mas que constitui a forma como o discurso dos estudantes reflete e refrata as práticas sócio-educativas nas quais estão imersos.

Nessas práticas o estudante sente-se desorientado, mas responde criando formas para acompanhar o ritmo universitário. Ele se adapta ao professor, as suas leituras, os seus textos, a sua metodologia: “*logo que entrou no curso de psicologia teve que se adaptar a leitura dos textos apresentado pelos professores*” (Lei1), “*a melhor forma de estudar para esta disciplina foi concentrar-se naquilo que o professor dava em aula*” (Lei5), “*você tem que escrever do jeito que o professor gosta, não tem jeito, não adianta, pra passar é assim...*” (Pro15), “*relata que tirou 3 em uma prova dele porque não colocou com as exatas palavras do blog do professor*” (Fil30). Dado que em sala de aula não se permite não saber (ou saber na forma em que o estudante o faz), o estudante sabe então através das formas estabelecidas pelas particularidades do professor, de forma que a prática do professor padroniza o pensamento dos seus estudantes.

Além dessa colonização do pensamento alheio, a adaptação das habilidades e conhecimentos dos sujeitos, e não sua libertação, é o que parece caracterizar as práticas sociais nas instituições, incluídas as que se dão no interior dos centros educativos. O estudante se torna eficiente identificando o que o professor precisa dele, tal como o vendedor eficiente produz o objeto mais adequando para o cliente. Nessa relação o estudante vende para o professor um produto calculado à sua medida, de forma que o trabalho acadêmico do estudante, mais que um desafio intelectual, torna-se uma pergunta retórica.

As teorias e modelos escolares sempre orientam o professor a reconhecer as particularidades dos estudantes de forma a criar uma didática eficiente, todavia, na prática concreta a questão parece caminhar em sentido contrário. A heterogeneidade não é apenas dos estudantes, e em sala de aula a diversidade docente se configura na força vocal que tende a hierarquizar e monologizar o encontro com os discentes. Desta forma o ensino se torna um problema técnico que massifica a educação: todos abordados sob parâmetros iguais e que poderiam não ser significativos para os próprios estudantes (Med19).

Em resumo, o professor que é configurado nos discursos dos estudantes corresponde ao professor que ecoa nos modelos pedagógicos abstratos: um profissional da educação que estabelece uma relação satisfatória (alicerçada em uma ótima habilidade didática) entre a realidade do estudante e o mundo acadêmico-cultural, levando em consideração as especificidades de aprendizagem de cada um dos discentes, acompanhando o ritmo de aprendizagem e adaptação dos estudantes ao mundo universitário, todo isso, mediado por uma relação de parceria e co-construção. Ainda, o professor tem que *ser* ele mesmo, a encarnação não só do bom professor, mas também do que é ser um bom profissional. Todavia, a realidade se mostra contrária e ao invés do professor se adaptar à diversidade discente, são os estudantes que se adaptam à diversidade docente.

### *Sem Tempo Para Ensinar, Sem Tempo Para Aprender*

A configuração atual dos programas de pós-graduação, enquanto espaços de formação dos docentes do ensino superior, está orientada mais à parte técnica do conhecimento do que à parte pedagógica, mais à produtividade do professor do que a sua didática em sala de aula. Somado a isso, a prática docente insere-se em um contexto no qual os compromissos diários com a produção científico-acadêmica tendem a circunscrever o trabalho do professor ao âmbito do imediato e útil, criando assim condições favoráveis à (re)produção de uma articulação técnica e descontínua entre o estudante e sua realidade.

O *professor* configura-se como um espaço de tensão e conflito entre diversos tipos de enunciados, especialmente entre aqueles que surgem do discurso da eficiência e da produtividade, e os discursos psicológicos/pedagógicos que sugerem metodologias de ensino desenraizadas da sua análise sócio-histórica. Nos enunciados presentes nos modelos psicológicos/pedagógicos circula um *professor* que realiza um considerável investimento de tempo e esforço ao planejamento das atividades escolares, levando em consideração tanto os objetivos curriculares quanto a diversidade e interesses de aprendizagem do grupo discente, porém, a realidade do professor de ensino superior contrasta com esses enunciados.

O processo de massificação da educação e a exigência que o professor tem de produzir artigos, trabalhos, orientações, administrar e estudar aptos para o mercado enfraquece a própria docência e comprometem a relação professor-estudante. Como se refletem essas condições no discurso dos estudantes? Segundo os estudantes há uma série de questões que “*compromete a aprendizagem*” (Med11): “*aulas teóricas sem nenhuma atividade prática... aulas... sem conteúdo pré-definido,... repete muitos dos conteúdos vistos anteriormente*” (Med9), “*professores enrolam os alunos, ou cujo conteúdo é o mesmo visto em outros semestres*” (Med4), “*uso de materiais desatualizados e metodologia ultrapassada*” (Med11); (Med8); professor que “*deu aula geral, e que em alguns momentos leu um resumo que havia preparado, e que isso dificultava para entender o conteúdo*” (Lei5); professores que ficam “*com preguiça de colocar a nota...*” (Fil8), que “*não dá o feedback para o estudante deixando-o mal*

*orientado na disciplina” (Fil9), que “ficava lendo o texto” (Fil12), que “falam de uma forma que acham que o estudante já sabe, já domina o conhecimento e às vezes não é assim, o estudante não sabe. Não é que a qualidade do curso vai ser rebaixada, mas torná-lo mais acessível” (Fil16). Professores que “não estão formados para dar aula, não tem uma pedagogia que ajude os estudantes” (Fil17); (Med7) ou que “fazem questão de serem ruins, assim tem menos alunos na sala de aula, menos trabalho como professor e então podem se dedicar a pesquisa... Os professores não se implicam no trabalho de professor, são filósofos” (Fil39).*

Lida como displicente ou *preguiçosa*, a metodologia do professor em sala de aula é julgada como ineficaz e certamente torna-se um aspecto da formação profissional que afeta sua qualidade: *“é mais provável que o abandono se relacione com uma inconformidade com a metodologia do professor” (Fil19)*. É interessante notar que a maioria dos trechos citados no parágrafo anterior foram enunciados nas Rodas de Conversa no PermaneSendo nos Cursos de Medicina e Filosofia, isso porque de fato esses estudantes foram os que espontaneamente focavam sobre a metodologia em sala de aula. Enquanto para os estudantes dos anos iniciais de Medicina a desmotivação com o curso vem de uma falta de contato com o mundo prático (hospital), para os estudantes de Filosofia a dificuldade vem da relação com o pensamento abstrato (pensamento filosófico). Para além do fato óbvio de que a metodologia de ensino tem que se adaptar às características de um campo de saber particular, dos recursos disponíveis e dos discentes, e antes de continuar com a discussão com o problema da massificação da educação e da cultura da produtividade na qual se insere a prática docente, vale ressaltar outro fato que pode resultar interessante quando pensada a qualidade da formação profissional nesses dois cursos.

O curso de Medicina e o curso de Filosofia (junto com o curso de Letras) representam os dois extremos da taxa de evasão na UFPR. Embora o cálculo da taxa de evasão seja complexo, um cálculo mais simples feito sobre os dados apresentados pela UFPR (2013) (estudantes registrados *vs* estudantes evadidos, durante um semestre) mostra que a taxa em Medicina é 0% enquanto nos curso de Filosofia (e Letras) a evasão atinge a terceira parte dos seus estudantes. Se nas Rodas de Conversa todos esses estudantes mostraram ter dificuldades similares, por que na Medicina não evadem?

Responder à complexidade dessa questão foge do alcance desta pesquisa, todavia, um fato pode ser colocado em discussão. Em contraste com o ideal do filósofo como “*como mestres do universo*” (Fil33), o médico apresenta-se como mestre do corpo; enquanto o primeiro parece tratar com o mundo das ideias, o segundo trata com a vida concreta dos sujeitos: “*um erro cometido por um médico pode significar a morte do paciente*” (Med10). O pragmatismo que atualmente orienta as práticas sócio-discursivas tende a valorizar aquilo que oferece uma resposta clara, concreta, rápida e eficaz aos problemas sociais, e nesse sentido a Medicina (como um exemplo das ciências *duras*) apresenta-se como uma profissão pragmaticamente bem conceituada, além de socialmente valorizada, enquanto a Filosofia (como um exemplo das ciências *brandas*) parece não mostrar esse retorno rápido e concreto da sua ação. Isso não é uma discussão nova e poderia explicar parte do problema de por que é mais difícil evadir de um curso cuja ação e retorno na vida concreta parecem estar garantidos.

O que não parece ser discutido quando se reflete sobre os campos de conhecimento e ação desses dois cursos, é a naturalização com a qual parece pressupor-se a importância de cada domínio do conhecimento. Enquanto “*alguns professores... enfatizam que as consequências de que um erro cometido por um médico pode significar a morte do paciente*” (Med10), os erros cometidos pelo filósofo não significam a morte, ou pelo menos não uma morte visível para a sociedade. Todos os estudantes que ingressam à universidade têm certo domínio sobre a linguagem ou sobre a ação reflexiva do pensamento, mas não sobre a intervenção médica sobre o corpo, pelo tanto parece que já todo mundo sabe pensar (Filosofia) e lidar com a linguagem (Letras), mas não sabem como curar a doença (Medicina). Nesse sentido poderia ser mais fácil abandonar um objeto acadêmico, que mais ou menos todo mundo domina (Pensar, Ler, Escrever e Falar) e que pelo tanto perde seu valor pela quantidade de oferta, do que abandonar um objeto que poucos têm (Curar) e que é difícil de achar (poucas vagas, poucas instituições).

O domínio do raciocínio (Filosofia) ou da linguagem em toda sua complexidade (Letras) não pode se comparar com o domínio técnico do médico, mas é necessário, pelo menos, desnaturalizar certas ideias a respeito da linguagem, por exemplo. A prática do médico pode significar a vida/morte do paciente a curto prazo, mas, é possível viver sem ter uma perspectiva filosófica do mundo?

Voltando à questão da massificação da educação, atualmente o professor depara-se com um grupo heterogêneo de estudantes que exige a diversificação da metodologia de ensino, mas que pela configuração das práticas educativas contemporâneas, está obrigado a destinar o menor tempo possível à docência, e com isso, aos estudantes, as suas particularidades e as suas dificuldades. Porém, o professor não é o único afetado por essa configuração, os mesmos discentes reproduzem na relação estudante-estudante as práticas educativas que tornam a aprendizagem um problema individual: se o estudante *“não conseguir muitas vezes acompanhar o ritmo da universidade, por não ter tido essa base muito boa, sabe, eu acho que acaba excluído aqui... ninguém quer fazer trabalho com essas pessoas sabe tipo, tu vê ‘ah ela não vai fazer direito, então não vou me estressar, deixa ela de lado’.* Tipo, eu me estressava muito fazendo trabalho com ela, muito assim, mas também não ia dizer que não. Teve uma que saiu do grupo, ficou estressada porque ela não sabia fazer os troços direito” (Pro11).

Nem professores nem estudantes parecem ter tempo para ensinar ou aprender, seja na relação com os professores ou com os colegas, e todos terminam por reproduzir práticas excludentes em todas as relações educativas. O professor não está isento dessas práticas e para aquele que também não acompanha o ritmo da universidade, ou pelo menos do que parece útil para o estudante, se torna um *“dos professores que nenhum outro aluno desejava”* (Pro3). Desta forma o discurso meritocrático é reatualizado nas práticas dos discentes contribuindo com a (re)produção dos grupos de sujeitos ditos incompetentes, que não se esforçaram o suficiente uma vez dadas as condições para seu desenvolvimento e que pelo tanto não merecem *“nem a metade da nota que ele deu”* (Crô18). Merecer torna-se quase uma condição necessária para acender aos objetos mercantilizados na sociedade capitalista: notas, recursos para pesquisa, educação, trabalho, vida.

Dado que o professor não pode destinar muito tempo ao ensino, a prática pedagógica se submete a um processo de eficiência que promove a repetição do conteúdo *“visto em outros semestres”* (Med4) e o *“uso de materiais desatualizados e metodologia ultrapassada”* (Med11). Dessa forma o professor responde à carga de trabalho imposta, porém, é lida pelos estudantes como uma forma de abandono: *“como não há cobrança dos professores sobre o estudo que fazem sozinhas não sabe direito o*

*que deve fazer, como deve estudar, disse que não conhece nenhuma forma de estudar sozinha”* (Lei2), no entanto, o *estudante UFPR*, enquanto sujeito ideal do discurso das competências, não é susceptível de ser abandonado dada sua capacidade de autogestão, o que o professor não consegue fazer em sala de aula, é realizado pelo estudante fora dela de forma autônoma e individual.

Mas o que o professor não consegue fazer em sala de aula, com dificuldade é feito pelo estudante de forma autônoma. Durante seus primeiros anos de formação acadêmica o estudante carrega uma dívida tão profunda (em termos de conhecimento), a qual os professores têm dificuldade para diminuir. Tal como acontece com o funcionamento das entidades bancárias, que só realizam investimentos financeiros em pessoas com uma determinada solidez econômica (pessoas que já possuem dinheiro, moveis, propriedades, etc.), a prática docente parece fazer uma adequada inversão/ensino naqueles que já sabem. Para aquele que precisa saber, justamente porque não sabe, o investimento é adiado, provavelmente porque esses estudantes poderiam não representar um bom retorno do investimento no curto prazo (titular-se, exercer a profissão), de forma que não *merecem* dita inversão. Abandonar o estudante que não *sabe*, que não *é*, poderia ser pensada como uma forma de resposta *racional* das práticas institucionais para os sujeitos mais *fracos*.

A relação professor-estudante e estudante-estudante reflete a lógica meritocrática que organiza a relação entre instituições sociais, ao determinar quem merece investimento, reconhecimento e atenção, considerando o esforço da produção científico-acadêmica no caso do ensino superior. Conseqüentemente, isso aproxima as relações mais das questões técnicas de produção (notas, trabalhos, artigos, aulas, estudantes, profissionais) do que das questões humanas, e nesse sentido poderia se perguntar: Universidade para quem?

### ***Uma Perspectiva Ética das Relações em Sala de Aula***

A compreensão, na perspectiva bakhtiniana, constitui uma resposta ativa de um sujeito posicionado perante um enunciado singular localizado no tempo e no espaço,

que também procura ser respondido (Faraco, 2003). A resposta, enquanto ato responsivo e respondente, configura um vínculo intersubjetivo no qual dois sujeitos posicionam-se valorativamente um em face do outro produzindo sentidos sobre o que é o *outro* e o que é o *eu* em relação a esse *outro*. Vale destacar que esse posicionamento está configurado pelos lugares sociais e históricos que ocupam os falantes no momento da enunciação, portanto os sentidos produzidos nesse vínculo intersubjetivo transformam-se de maneira constante, conforme o sujeito vai ocupando diferentes lugares sociais (professor, estudante, homem, mulher, pai, filho, vendedor, consumidor, etc.).

No mundo concreto cada ato ou enunciado convoca o posicionamento ativo do *outro* mesmo que o outro não esteja fisicamente, pois cada ato ou enunciado já pressupõe um *outro* para quem orienta-se. Dessa forma tanto o *eu* que compreende (responde) quanto o *outro* que é compreendido (respondido) estão comprometidos em uma relação de constante co-criação, pelo tanto uma relação ética (Pan, 2003). Questionar como estão se constituindo dois sujeitos concretos na singularidade de uma relação alteritária composta pelos lugares sociais *professor* e *estudante* em uma universidade federal, é questionar o caráter ético dos relacionamentos que as práticas educativas atuais estão configurando, para além das teorias.

O quê a fala do estudante permite problematizar sobre a questão ética das relações em sala aula? A reflexão proposta aqui parte de um trecho do diário de campo das Rodas de Conversa no curso de Medicina. Depois de escutar os estudantes falarem sobre uma série de fatores que afetam a qualidade da formação profissional, a mestranda escreveu o seguinte texto: “... *Todos esses fatores, aliados à falta de disposição dos professores em organizarem melhor o cronograma de avaliações, contribuem, de acordo com os alunos, para que o número de acadêmicos de medicina que fazer uso da ‘cola’ seja muito grande. Outro professor entrevistado afirmou que a relação com os estudantes é frustrante, devido ao fato deles ‘colarem’ muito. Isso levou o docente a elaborar provas cada vez mais difíceis e longas, com trinta questões objetivas e cinco discursivas*” (Med16).

A mestranda traz a voz dos estudantes e do professor (mediada pela voz dos estudantes) e os confronta no terreno de uma prática denominada “cola”. Em um

primeiro momento a “cola” pode ser lida como uma prática *desonesta* do estudante, todavia esse ato responde a quê? Quem é o outro que está sendo alterado (no sentido de alteridade) pelo ato mesmo da *cola*?

Os sentidos de competência, meritocracia e pragmatismo que circulam nos discursos institucionais ao valorizarem o que o sujeito finalmente produz e entrega, tendem a subordinar o *como* ao *quê* do processo produtivo, produzindo uma instrumentalização na relação meios-fins. Por outro lado, os sentidos de individualidade e autogestão que também circulam nesses discursos favorecem a erosão do vínculo ético-político entre os indivíduos, deixando fora o *outro* na problematização das condições sócias que favorecem ou não, o bem estar individual (Sawaia, 1999).

Em um modelo de sociedade que parece organizar seus sujeitos a partir das categorias inclusão/exclusão em função do valor *produtivo* deles, a “cola” pode surgir como um mecanismo de *autoinclusão* que mantêm o seu praticante no jogo das práticas sócio-discursivas que premiam o forte e excluem o fraco: quem não conseguir acompanhar o ritmo da universidade, “ninguém quer fazer trabalho com essas pessoas sabe tipo, tu vê ‘ah ela não vai fazer direito, então não vou me estressar, deixa ela de lado’” (Pro11).

Nesse sentido a cola surge como uma resposta do estudante para se aproximar de uma figura idealizada, reatualizando assim o discurso oficial (o estudante federal consegue dar conta de tudo), aliás, se o estudante não procurar uma aproximação a uma figura idealizada, pelo menos procura responder ao risco permanente de ser excluído. Enquanto resposta, a cola estaria orientada para um discurso oficial (estudante ideal) e para as práticas sociais excludentes, as quais contraditoriamente se refletem na própria ação do estudante: ele também exclui o seu *outro* quando “‘ela não vai fazer direito’” (Pro11).

Deixada de lado, a voz do colega é silenciada produzindo uma relação monológica na qual a voz do estudante impõe-se. Segundo a perspectiva bakhtiniana, as relações monológicas são possíveis só entre um sujeito e um objeto, pois só um deles fala e pode se pronunciar sobre o outro. Já entre dois sujeitos falantes, a única relação possível é de ordem dialógica, conseqüentemente é factível pensar que uma relação

monológica entre falantes tende a produzir a coisificação de sujeito silenciado. Tornado um objeto, o outro não sofrera o mesmo destino dos objetos que circulam na sociedade do consumo? Objetos efêmeros e descartáveis que podem ser consumidos para atingir um objetivo pragmático?

Na fala do estudante explicita-se certo compromisso com a lógica da inclusão/exclusão, que atinge não só os próprios colegas, mas também o quadro docente que é avaliado em uma escala que vai desde os “*professores burros*” (Esc2), passando pelo professor que é uma “*piada*” (Fil34) até os “*mestres do universo*” (Fil33). É a própria prática sócio-discursiva do estudante a que reatualiza no momento da enunciação as práticas excludentes que produzem “*professores que nenhum outro aluno desejava*” (Pro3) e colegas excluídos “*da própria turma porque não faz o trabalho*” (Pro10). Marginalizando colegas e professores, o estudante alinha-se a uma lógica meritocrática que procura o aprimoramento individual, ora junto aos colegas mais competentes, ora junto ao docente mais competente. Todavia, a fala do estudante explicita uma cobrança que constitui uma contradição na prática sócio-discursiva: “*falta só um pouquinho de passar a mão na cabeça, bem pouquinho, na parte emocional... Porque todo o ser humano precisa de um pouco de carinho, de acolhimento...*” (Pro14). Ao mesmo tempo em que o estudante procura se tornar mais competente procura um “*curso mais humanizado*” (Med30) dentro de um modelo de funcionamento social na qual esses dois elementos (competência e humanidade) parecem ser inconciliáveis.

Inserido no jogo sócio-discursivo que circula na universidade, o estudante reatualiza práticas que tendem a incluir uns e excluir outros, práticas que não passam pela compreensão ativa e responsiva do *outro*, mas pela sua vigilância. O sujeito torna-se objeto de constante verificação das suas (in)competências criando um espaço escolar onde “*a avaliação do professor e dos colegas da turma produz uma tensão muito grande nos estudantes*” (Med27). Para o estudante que sai da norma tacitamente estabelecida, “*parece que o professor [e talvez o colega,] já olha com cara diferente*” (Crô7), um olhar que parece não se orientar a compreender o outro, mas a controlá-lo, tal é a percepção do estudante de filosofia, ao lembrar que em sala de aula uma prova foi feita pelo professor “*como uma forma de se vingar dos alunos que não respondem a altura que ele esperava na aula*” (Fil32).

Segundo Aquino (1996b) a figura do *estudante problema* (aquele que sai da norma) ocupa um lugar de destaque nas explicações do fracasso escolar constituindo-se como o principal empecilho do trabalho pedagógico. Porém, o autor denuncia a falta de atenção que se dá às práticas institucionais nas quais se produz o fracasso e a individualização do problema no estudante. No contexto desta pesquisa o estudante que não sabe, não produz e não é aquilo que *deveria* ser, torna-se um empecilho não só para o trabalho do professor, mas também para o trabalho dos colegas, pois não permite “acompanhar o ritmo da universidade” (Pro11). Contudo, por quê o estudante “já *deveria saber!*” (Crô5)? Não é justamente isso que dá sentido à prática docente? Não é o estudante dito *fraco* ou *problemático* a figura que “a rigor, poderia/deveria funcionar como propulsora de nossa ação profissional, vetor ético da intervenção pedagógica e ocasião privilegiada de afirmação profissional e social do educador” (Aquino, 1999, p. 48)?

Um estudante que *já sabe*, não é uma contradição em si mesmo e uma negação do lugar do professor? Se o estudante já sabe, qual seria então o trabalho do professor? Embora essas questões não sejam respondidas por enquanto, talvez a “*teoria maldosa*” de um estudante de Filosofia possa servir como elemento provocador dessa discussão: “*os professores ruins fazem questão de serem ruins, assim tem menos alunos na sala de aula, menos trabalho como professor e então podem se dedicar a pesquisa. Viveu isso na sociologia. CC concorda e diz que muitos professores nunca tiveram aulas de licenciatura. NN coloca que os professores não se implicam no trabalho de professor, são filósofos*” (Fil39).

Voltando à questão do estudante que sai da norma, ele não somente é um sujeito vigiado e controlado, mas constitui em si mesmo um eixo verbo axiológico que passa a ser ocupado pelos estudantes concretos no jogo das práticas sócio-discursivas cotidianas. Cabe então perguntar quais sentidos são produzidos pelo estudante concreto ao ocupar esse lugar. Um dos elementos que chama a atenção é o sentimento de medo que esse lugar produz no estudante. É um medo a ser excluído pela sua fraqueza, e nesse sentido professores e estudantes parecem temer uns aos outros: o estudante tem “*um medo maior ainda de se expressar e revelar sua ‘ignorância’*” (Crô5); quando “*fazem uma pergunta são detonados pelos professores que encaram as perguntas como desafios, se defendem automaticamente*” (Fil26). Segundo o estudante de Filosofia, o

“*próprio curso separa as pessoas. Parece que as pessoas têm medo de se relacionar*” (Fil25, Fil26), todavia, não é o curso que separa as pessoas, mas toda uma lógica sócio-econômica que a universidade, enquanto instituição social, reflete (Chauí, 2011).

O sentimento de medo produzido no eixo *estudante fraco* e os sentidos de competitividade e individualismo produzidos no eixo *estudante forte* contribuem para tornarem “*difíceis os relacionamentos dentro do curso*” (Med21). Desta feita, o estudante permanece em uma sala de aula “*cheia, mas não consegue se relacionar. Existem grupos pequenos concentrados nas questões técnicas do conhecimento. Cada um fica no seu cantinho*” (Fil21) formando “conglomerados humanos que se desfazem ao final do semestre” (Chauí, 2001, p. 49).

Concentrados cada um no seu *cantinho* nas questões técnicas do conhecimento, estudante e professor parecem estar cognitivamente preparados para a prática educativa-profissional, mas emocionalmente demonstram uma dificuldade para compreender a realidade do seu *outro*, incluso até o grande *outro* da própria instituição: a sociedade. Segundo os estudantes de Filosofia, a universidade se torna a “*Terra do Nunca, pois, quando se está estudando se fica muito afastado da realidade*” (Fil37); “*depois que entrou na faculdade abandonou muitas coisas que gostava de fazer e começou a viver praticamente só pela reitoria e depois que entrou no PIBID isso se intensificou*” (Fil38). Nesses depoimentos o estudante mostra sua percepção do vínculo entre universidade e sociedade, denunciando talvez uma relação monológica na qual a universidade pensa a sociedade, todavia sem senti-la, fala dela, mas não com ela. Essa *terra do nunca*, monológica e abstrata, absorve a vida dos estudantes subordinando-os ao exercício cognitivo e procedimental (Med12; Med23; Med30).

Retomando mais uma vez o enunciado da “cola”, há uma terceira voz que embora posicionada em um lugar diferente, isto é, no lugar do professor, reafirma uma lógica de funcionamento social que tende a localizar o sucesso e o fracasso no âmbito individual. Nesse trecho fica claro que o problema da “cola” é atribuído, ora ao estudante que não consegue dar conta de tudo, ora aos professores que não conseguem planejar e sincronizar bem o cronograma das atividades pedagógicas, ora ao próprio docente que não faz uma *boa* prova. Segundo o trecho, o professor deixa de fazer uma análise das condições que promovem a prática da cola e foca sua atenção sobre os

métodos de avaliação tornando-os *cada vez mais difíceis e longos*, reafirmado que o problema é a prova que ele mesmo cria. É sua ação individual e não as condições institucionais as que se tornam alvo de discussão.

Problematizar as práticas institucionais nas quais surge a cola poderia oferecer ao professor uma visão crítica da sua função, mas isso exige uma relação dialógica e portanto alteritária, que nas práticas concretas não parece ter lugar. O professor parece não se comunicar com as ementas do curso (Fil1; Fil15; Med15), parece não se comunicar com o estudante (Fil20) e parece não se comunicar com outros professores (Med14). A falta do *outro* na problematização da atividade docente torna a prática do professor uma ação monológica que hierarquiza os encontros com os discentes reatualizando um modelo de ensino que as teorias psicológicas e pedagógicas pregam estar desatualizado, mas que não conseguem transformar.

Antes de finalizar a discussão sobre as relações no ensino superior contemporâneo, é importante destacar que parte do problema das relações em sala de aula parece uma consequência dos lugares sociais que se confrontam em sala de aula (ser professor, ser estudante). Quer dizer, quando os sujeitos concretos que assumem temporalmente esses lugares são confrontados em outro espaço e lugar, que não o institucional (seja em uma entrevista individual com o professor em um corredor, seja com o estudante nas atividades do PermaneSEND), a relação parece voltar a sua condição dialógica. Fora dos lugares que institucionalmente esses sujeitos estão destinados a ocuparem nas práticas concretas, ambos os atores humanizam o contato: o professor *“revelou preocupar-se com os alunos, principalmente, com a vida que eles deveriam ter fora da Medicina, pois muitos alunos acabam abandonando atividades, como algum tipo de hobby ou atividade física, mas que são importantes para o desenvolvimento de uma maior qualidade de vida”* (Med12); *“O coordenador, ao longo da reunião, recebeu ligações de alunos que, como disse ele, poderiam estar participando do projeto por se tratarem de pessoas com dificuldades para permanecer no curso”* (Let2). O estudante: *“... depois alguns anos o vi [ao professor,]em um congresso e me comovi – aquele professor nunca tinha falado dos seus sentimentos e naquele congresso ele falou do sofrimento dele para se tornar professor, o estudo para ele surgiu pela inspiração da leitura, uma fuga que encontrou porque não era amado pelos pais...”* (Crô19).

Para sintetizar, as práticas educativas contemporâneas parecem coisificar os seus atores (além do já dito, mais um exemplo encontra-se em *Med21*) produzindo relações desumanizadas. O qualificativo *desumano* aqui utilizado refere àquelas práticas sócio-discursivas que produzem como efeito de sentido o silenciamento do outro e desconsideram os aspectos afetivos na relação alteritária. Na perspectiva bakhtiniana a voz do *outro* é fundamental na construção propriamente humana do *eu*, pelo tanto sem o outro, sem sua voz não há o possibilidade ética e política de produção do *eu*:

A impossibilidade de falar e o estado de não ser ouvido é o que Bakhtin (1992) entende como o estado de não ser reconhecido, não ser lembrado. Ser é se comunicar, é ser para um outro; é dar lugar à alteridade. Negar a existência do outro seria uma atitude monológica, autocentrada e insensível às respostas do outro. O diálogo sem fim, insolúvel, sempre aberto, em constante construção e renovação é justamente uma maneira de sobrepujar o monologismo, preservando a liberdade do ser humano e de seu eterno inacabamento.

O dialogismo, desse modo, pode ser tomado como uma ética que possibilita entender os sentidos das tensões presentes nas relações como sua base constitutiva e não como desvio ou desequilíbrio. (Pan & Zugman, 2015, no prelo)

Ao invés de ser silenciado, o outro precisa ser ouvido, questionado, confrontado (no sentido dialógico). Por outro lado, ao focarem as práticas educativas sobre os aspectos cognitivos e procedimentais, descuidando a dimensão afetiva, a atividade pedagógica deixa de lado o fundamento do pensamento e da ação humana (Bakhtin, 2010; Sawaia, 1999). Nesse contexto, é possível compreender por que o estudante da Oficina de Escrita diz que uma *das maiores dificuldades* na universidade é “*me sentir um sujeito/pessoa*” (Esc2). Isso faz questionar então, o que tipo de profissionais está sendo produzido nessas práticas? Objetos de troca no mercado de trabalho, efêmeros, descartáveis? Competitivos e excludentes?

Seja qual for o modelo de intervenção psicológica ou pedagógica que possa realizar-se sobre as práticas educativas contemporâneas, eles têm que passar necessariamente pelo crivo da problematização e reconstituição da condição humana

das relações, quer dizer, o caráter ético da relação alteritária, e pela problematização das condições sócio-históricas que sediam a prática pedagógica.

### ***Da Disciplinarização em Sala De Aula***

Segundo os enunciados dos estudantes, a relação com os seus professores e colegas parece estar marcada por componentes que vão além do contrato propriamente pedagógico (Aquino, 1998). Se o fato que vincula estudantes e professores é a aprendizagem, prática social de (re)produção dos produtos culturais, qual o sentido da relação quando o estudante se *decepciona* quando os professores “*não são carinhosos, afetuosos e agem com indiferença e impessoalidade*” (Crô6)? Por que o estudante diz que “*falta só um pouquinho de passar a mão na cabeça, bem pouquinho, na parte emocional ((ruídos)) Porque todo o ser humano precisa de um pouco de carinho, de acolhimento, apesar de... então eu acho que isso ajudaria até fluir melhor com os outros alunos, né, tipo ter um pouquinho mais de acolhimento*” (Pro14)?

A psicanálise tem ampliado a discussão sobre a relação professor-estudante ao incluir a dimensão dos afetos implicados no processo de ensino-aprendizagem, além da dimensão racional-cognitiva. Segundo a visão psicanalítica, os professores são investidos com uma série de afetos construídos pelos estudantes nas suas relações primordiais com os seus pais (Soares, 2009), todavia, a reatualização desses afetos no ato propriamente pedagógico (por parte do professor ou do estudante) desvia os fins específicos da prática educacional. O contrato pedagógico que une professor e estudante (Aquino, 1996a) não inclui uma relação amorosa, ou pelo menos não inclui o amor que às vezes o estudante poderia estar buscando. Qual então o tipo de vínculo emocional que poderia configurar a relação entre professor e estudante, para além do vínculo cognitivo-racional?

Desde uma perspectiva bakhtiniana poder-se-ia afirmar que o ato *amoroso* é o ato de reconhecimento do outro. Na medida em que o ensino contemporâneo é massificado, o reconhecimento do outro não existe, e na medida em que o outro não é reconhecido, não é, não existe mais (pelo menos não, no mundo dialogicamente

configurado). Atualmente essa parece ser a ética das relações de ensino aprendizagem: uma ética não do reconhecimento da diferença do/no *outro*, mas uma ética da indiferença do outro (Amorim 2003; Geraldi, 2003). Na perspectiva bakhtiniana a alteridade e o respeito da diferença é o que caracteriza uma relação dialógica, porém isso parece não ter valor na atualidade, talvez porque a partir do momento em que dos sujeitos se reconhecem mutuamente nas suas diferenças se produz um envolvimento ético, todavia, é justamente o envolvimento o que parece ser evitado nas práticas institucionais.

Será o reconhecimento e o respeito do estudante o que poderia responder ao desejo do estudante ter um professor “*mais próximo e menos impessoal*” (Crô7), não só no aspecto acadêmico, mas em todos os aspectos da experiência de formação profissional? Será esse reconhecimento e respeito o que facilitaria ao estudante ter “*maior aproximação e afinidade em compartilhar necessidades e emoções*” (Crô15)?

Segundo a fala dos estudantes que participaram das atividades do PermaneSENDO, o contrato pedagógico parece não só omitir os aspectos afetivos-emocionais envolvidos na relação professor-estudante, mas também os aspectos propriamente acadêmicos. Segundo os enunciados analisados, professor e estudante parecem não ter clareza a respeito dos aspectos básicos da atividade educacional (“*NN acha que seria ‘legal’ que os professores falassem para os seus estudantes, o que se espera que o estudante faça para a disciplina. Os professores cobram muito dos estudantes na leitura, na escritura, na interpretação de textos, porém não sempre orientam sobre como fazer isso*” Fil7); (Crô4) e talvez a falta de clareza seja ainda maior quando problematizados os fins éticos, pedagógicos e políticos dessa atividade.

Talvez como produto ou como causa dessa falta de clareza dos objetivos do encontro entre estudante e professor, e talvez influenciada pelo discurso da competitividade, a sala de aula torna-se um espaço de auto e inter regulação da conduta (física, intelectual, moral). Segundo um estudante da Oficina de Crônicas, “*durante uma prova onde uma colega saiu da sala e voltou 30 minutos depois terminando rapidamente as questões da prova, o professor não pareceu se incomodar com a saída demorada da estudante. Como interpretar o ambiente de uma prova em que uma aluna sai da sala durante a realização, como estivesse disposta a desistir; no entanto, após*

*cerca de meia hora ela retorna, começa a respondê-la e a devolve em uma hora, se eu a resolvi em mais de duas horas? Como encontrar uma explicação plausível? A aluna é muito boa, foi buscar inspiração fora da sala de aula, ou eu sou muito incapaz?”* (Crô4). O mesmo estudante traz também outra série de cobranças: o *“professor tem de estar muito consciente do seu papel dentro da sociedade e não ficar na mediocridade”* (Crô2); *“Seria interessante que cada cidadão não se permitisse não ser o melhor que pudesse, por extensão, o professor e o aluno; e como o servidor também é cidadão tem que ser incluído na reflexão e posterior autotransformação”* (Crô14); *“Que professores, muitas vezes portadores dos mais altos títulos acadêmicos utilizem palavras em sala de aula, ou escrevam de forma incorreta, que escarneça o idioma pátrio, mesmo que a frequência não seja alta”* (Crô17).

O problema da regulação do *eu* e do *outro* traz à tona o exercício do poder presente em todas as relações sociais. Estudantes e professores encarnam os mecanismos de vigilância e controle que disciplinam a distribuição dos sujeitos no tempo e no espaço. Professor e estudante exercem o poder reivindicando através das vozes sociais que os constituem. Já que a presença em sala de aula resulta problemática (e resulta fundamental para atingir os objetivos das disciplinas) o professor controla os estudantes, ora através de *“mecanismos coercitivos”* (Med5), ora através de *“aulas interessantes e bem ministradas”* (Med5). Por sua vez o estudante controla a ação do professor, mesmo quando não atinge o *esperado* (Aquino, 1996a).

Resulta interessante o depoimento de uma estudante, que participou das Rodas no PROVAR, a respeito da sua instituição anterior: *“tem muito mais esse apoio da instituição, porque você paga eles, né? Então lá o professor não pode falar alto com você, todo mundo que trabalha na instituição também tem essa coisa assim de, ‘ah, ele que paga meu salário’, mais ou menos assim, aluno adora dizer que paga o salário de professor, na faculdade particular”* (Pro5). Embora o mesmo argumento pareça insustentável na universidade pública, o controle não vem pelo fator econômico, mas pela avaliação institucional dos docentes, a qual, por sinal, parece não funcionar, gerando não só uma *“insatisfação... [pela]... ausência de sistema de avaliação dos docentes pelos alunos”* (Geo1), mas também uma oportunidade a mais para silenciar a voz do estudante.

### *Sobrevivendo à Universidade*

As práticas educativas que são refletidas/refratadas na fala dos estudantes mostram que as condições nas quais eles permanecem na universidade geram problemas tanto na qualidade da formação profissional (Med16) quanto na saúde física e mental do estudante (Med2), o que produz, frequentemente, uma “*perda de interesse pelo curso*” (Fil1). Todavia, o estudante persiste, *sabe “que não poderia desistir”* (Med2).

Mesmo sendo “*difícil pensar em um futuro de sucesso, por que seus professores de faculdade demonstram que não acreditam muito em seu potencial...*” o estudante se posiciona frente à voz do professor afirmando que “*... o professor não podia determinar de modo negativo o que nós somos ou queremos ser, pois todos nós temos potencial e podemos provar que somos capazes*” (Crô18). Apesar da “*dificuldade com a leitura, [o estudante]... gosta de participar das aulas, que são bem diferentes das do ensino médio, que não é só o professor que fala na universidade, mas que os alunos podem e devem ser mais participativos, que os professores gostam que os alunos participem das aulas*” (Lei3). Nessas falas encontra-se uma heteroglossia de vozes que trazem sentidos diversos, colocando o estudante no centro da ação formativa, tirando-o do papel passivo implicado na própria etimologia da palavra *aluno*. Sejam promovidos por uma concepção pragmática ou ético-política, esses sentidos alinham-se de alguma forma à figura idealizada de estudante que conflita a experiência universitária.

É conflitante no sentido que o estudante concorda e discorda com as exigências impostas. Embora as práticas institucionais tendam ao silenciamento, o estudante rompe com as lógicas impostas da comunicação interindividual, ironizando (*carnavalizando*, segundo a perspectiva bakhtiniana) tanto o gênero científico acadêmico quanto a figura do estudante idealizado: “*conta o momento em que o professor, durante uma aula, pede para a turma fazer uma crítica que superasse a de Descartes. Então ela falou ‘Então vamos embora porque aqui ninguém vai conseguir fazer uma critica melhor do que esse Descartes’*” (Crô12).

Apesar da individualização que as práticas educativas promovem (Fil28), o estudante nem sempre se deixa seduzir pela competição, construindo junto com os

colegas, formas de fazer frente à universidade (Lei4; Med6; Med28), inclusive os próprios estagiários vinculados ao PermaneSENDO demonstram uma realidade onde o coletivo prima sobre o individual.

### ***A Relação Professor-Estudante Como Espaço De Subjetivação***

A relação professor-estudante constitui um espaço de subjetivação, toda vez que nessa relação refletem-se e refratam-se as práticas sócio-discursivas da instituição universitária. Os sentidos diversos que circulam na fala dos estudantes podem oferecer algumas considerações sobre o tipo de subjetividade que as práticas educativas no ensino superior público promove.

Um dos aspectos que parece configurar as práticas institucionais atualmente é a competitividade e, obviamente, seu corolário no mundo dos produtos (conhecimentos, habilidades, artigos, trabalhos, provas, etc.). Tendo como foco a produtividade do sujeito, indivíduos e instituições inserem-se em uma cadeia produtiva baseada na eficiência e na eficácia de um sistema racionalmente planejado para um mercado altamente competitivo. A esfera da atividade humana que é suportada nessa lógica privilegia por tanto a mecanização da vida humana onde sujeitos e objetos tornam-se elementos descartáveis do processo, ou pelo menos elementos ameaçados pela desqualificação constante. Aliás, os sujeitos não são só ameaçados, esse sistema de fato produz a incompetência do sujeito, e a estudante que participou da Oficina de Crônicas que argumentava não saber como escrever, parece ser um exemplo disso. O que poderia ser dito então do eixo verbo axiológico que está destinado a ocupar o sujeito que acessa às práticas educativas universitárias?

Esse eixo parece apontar para relações instrumentais voltadas a garantir o sucesso individual. Esse viés introduz o silenciamento do outro como mecanismo de controle de uma realidade pragmática que ameaça sempre com a exclusão do *eu*. Tornando um objeto, o *outro* passa a ser parte dessa realidade ameaçante e por tanto ele é vigiado, temido, rejeitado, torna-se quase um inimigo para o *eu* das competências. Desta forma, o *estudante* é uma figura que se junta à outras figuras, mas sem criar uma

comunidade. A solidão, a individualidade e a autonomia presentes nesse lugar verbo axiológico, centrifugam os discursos institucionais silenciando as questões éticas das relações humanas, de forma que o *outro* é deixado de lado, caso não dê conta do ritmo produtivo. Porém, se é o *eu* que não consegue acompanhar o ritmo institucional, ainda restam algumas práticas que, mesmo criticáveis, mantêm o sujeito no jogo competitivo (como a “cola” que enunciam estudantes e professores).

Por outro lado, a ênfase nos aspectos cognitivos-procedimentais das práticas pedagógicas facilita o silenciamento dos aspectos afetivos vinculados ao processo, produzindo por sua vez o silenciamento do sofrimento humano, seja qual ele for. O profissional que nesse eixo verbo axiológico parece se produzir está orientado para um mundo técnico e procedimental, lógico e racional, um mundo no fim das contas, parcialmente humano.

Além da relação professor-estudante constituir-se espaço de configuração da identidade profissional dos estudantes, os sentidos que ali circulam vão além dos aspectos da formação acadêmico-científica, produzindo subjetividades que carecem de qualquer vínculo ético-político com o outro, incluso consigo mesmo. Não é possível afirmar que o estudante ingressa passivamente nesse lugar sócio-discursivo; de fato eles mostram o movimento de aceitação e recusa a esses sentidos, mas essa configuração afeta a produção subjetiva (composta de outras esferas da vida do estudante) que configura a identidade do futuro profissional.

#### IV. IN-CONCLUSÕES

Essa pesquisa foi ao encontro da voz dos estudantes de graduação da UFPR que participaram do projeto de ensino, pesquisa e extensão PermaneSENDO, visando problematizar a configuração da relação professor-estudante nas práticas educativas na universidade pública contemporânea. Com esse intuito, a relação abordada aqui foi a relação mediada pela dimensão discursiva da linguagem, “ou seja, a dimensão do sentido e de sua relação constitutiva com o sujeito” (Pan et al., 2011, p. 5).

Para além da relação abstrata que os modelos pedagógicos ou psicológicos apresentam entre professor e estudante, esse estudo faz um percurso inverso retomando a voz do estudante concreto como vetor de reflexão na problematização das relações interindividuais na universidade contemporânea. A forma como o estudante (re)organiza discursivamente sua experiência universitária no momento mesmo da enunciação, institui uma janela através da qual pode se mergulhar em um mar de sentidos que apontam tanto para a reflexão/refração das práticas educativas quanto para a configuração da própria subjetividade dos que nessas práticas permanecem. A leitura bakhtiniana das relações em sala de aula mostra sua contribuição para o tema, problematizando tanto a harmonia que parece existir na relação teoricamente construída pelos modelos psicológicos quanto o discurso oficial que circula na sociedade sobre o que é ser estudante ou professor em uma universidade pública federal.

O que pode ser provisoriamente concluído então, após termos mergulhado junto com os estudantes nas vozes sociais que falam sobre as práticas institucionais universitárias?

*Da Heteroglossia da Palavra: Estudante Universitário*

*Ser Estudante Universitário: Uma Outra Competência?*

A permanência implica um jogo de forças que se revelam contraditórias no momento da enunciação. Forças vocais centrífugas perpetuam o discurso de elitização, excelência e qualidade da universidade pública; todavia a experiência concreta dos estudantes mostra que a qualidade dos quadros docentes, dos colegas e do acolhimento institucional contraria o que o discurso oficial prescreve. Nessa realidade contraditória, o estudante esbarra em uma série de práticas pedagógicas perpassadas pelos sentidos de competitividade e autonomia, que circulam nas instituições sociais contemporâneas, incluída a universidade.

Tais sentidos, somados ao discurso oficial que idealiza seus atores educativos, configuram as práticas institucionais e, conseqüentemente os espaços de subjetivação nos quais os sujeitos concretos vão se posicionar. O *estudante* do discurso oficial é aquele que em síntese não precisa da ação docente, porque fundamentalmente já sabe o que a universidade vai ensinar, ou porque mesmo não sabendo, pode procurar de forma autônoma a redenção das suas fraquezas. Permanecer no curso parece tornar-se mais uma competência ou pelo menos o resultado de um conjunto de competências do sujeito individual.

Todavia, a realidade dialógica das competências situa o estudante dentro de um jogo que ameaça continuamente torná-lo incompetente (Magnin, 2014). Assim, o estudante compromete-se com um discurso meritocrático e individualista que opera um sistema de *seleção natural, no qual* os mais fortes conseguem manter-se. O alinhamento do estudante a essa lógica contradiz o seu desejo de ter uma formação mais humanizada, porquanto o discurso meritocrático e competitivo tende a instrumentalizar as relações, ao ponto de tornar o outro *desnecessário*. O que é humano e social no processo ensino-aprendizagem é substituído por um problema técnico e burocrático que pretende aumentar as possibilidades de sobrevivência, tanto de estudantes como de professores.

As práticas institucionais na universidade estão configurando um grupo de sujeitos autônomos que devem procurar pelos seus próprios meios o melhor caminho para se tornarem e se manterem competitivos, mesmo que esses caminhos não sejam sempre legais (como no caso da cola) ou eficientes (no caso da metodologia mecanizada e deficiente de alguns professores). Ser competitivo aparece como uma possível resposta a um mercado de trabalho restrito, como também a uma contínua ameaça de

tornar-se incompetente e, por conseguinte, excluído. Mais problemático ainda é o fato de que a universidade ao mesmo tempo está produzindo também um grupo de sujeitos incompetentes que não sabem falar, escrever ou se relacionar na estrutura universitária. Assim, se por um lado as práticas institucionais hoje se orientam a democratizar o ensino superior, por outro lado mantém a divisão social incluído/excluído, divisão que as políticas de democratização tentam mudar.

### *Ser Estudante Na Universidade: Uma Posição Do Sujeito*

Um movimento de aceite e recusa do eixo verbo axiológico *estudante UFPR* parece caracterizar a experiência de formação profissional dos estudantes concretos. No momento da enunciação, o estudante reintegra um conjunto de sentidos que reafirmam práticas competitivas, individualistas e meritocráticas, ainda assim esses sentidos são corroídos pela própria explicitação da ignorância do estudante (reivindicando assim o seu lugar como aprendiz), quanto da introdução da ironia como mecanismo espoliador do lugar idealizado que o estudante deveria ocupar na relação alteritária do docente.

A ironia, como gênero discursivo temporalmente aceitável em sala de aula, rompe com o silêncio crônico dos estudantes estabelecendo um plano de comunicação eficiente entre o indivíduo (estudante) e a instituição (professor). A ironia aparece como a possibilidade do estudante se expressar em sala de aula, de ser ouvido e valorizado por professores e colegas, não obstante a voz do estudante precisa sair da ironia em sala de aula e atingir realmente a gestão institucional, nível este onde as vozes eventualmente transformam-se em políticas de ação. Neste sentido, destaca-se a importância de projetos como o PermanSENDO, que promovem uma relação dialógica entre sujeito e instituição, mediada por uma análise ética e crítica das práticas sócio-discursivas que afetam a qualidade da formação universitária.

O PermanSENDO não só vai ao encontro da permanência do estudante, mas também à sua qualidade, explorando ações de intervenção baseadas nas próprias necessidades dos discentes. Segundo essa pesquisa, a qualidade da formação precisa se traduzir em ações pedagógicas e de acolhimento, especialmente nos dois primeiros anos

dos cursos, nos quais os estudantes têm que se adaptar às exigências universitárias (administrativas, acadêmicas e relacionais). Dado que a universidade contemporânea ainda está em uma fase transicional (da elitizada do século passado, à democratizada deste século) projetos como o PermaneSENDO precisam tornar-se políticas internas da universidade, de forma a garantir recursos e continuidade às propostas que lentamente foram reconhecidas pela comunidade estudantil.

Segundo a percepção do autor na experiência etnográfica no PermaneSENDO, a posição do estudante de permanecer na universidade é uma posição que não está predeterminada, mas que para alguns se reatualiza diariamente. A ação de alguns professores, a parceria com alguns colegas, o apoio da família e os próprios projetos pessoais dos estudantes constituem fatores que têm uma importante contribuição com a permanência, seja qual for sua qualidade.

#### *Estudante Universitário: Constituindo Mais um Sentido*

Durante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Ver o anexo III) por parte dos estudantes que participaram da Oficina de Crônicas, um deles se aproximou de uma das mestrandas ministrantes e disse para ela: “*Eu não posso assinar isto*”. Tomada por surpresa, a mestranda indaga pelos motivos, ao que o estudante responde com um sorriso no rosto: “*É que aqui diz ‘você, jovem...’ e eu não sou jovem*”. Esse estudante, do primeiro ano do curso de Filosofia, tinha ao redor de 60 anos e todas as referências do TCLE qualificavam o participante em termos de *jovem universitário*. Segundo os dados do PI, 30% dos estudantes acolhidos no CEAPPE têm entre 25 e 54 anos de idade o qual mostra a categoria *Jovem Universitário* não representa adequadamente um corpo discente diversificado incluso em termos de faixa etária (Fil14).

Sem o objetivo de se aprofundar no complexo tema da identidade do sujeito que ocupa atualmente os bancos universitários, é importante ressaltar que o problema da faixa etária coloca em questão o uso do termo *Jovem*, presente em diversas pesquisas orientadas a problematizar algum aspecto do estudante de ensino superior. De fato, a

faixa etária constitui também um problema de marginalização nos relacionamentos estudante-estudante: “*Eu conversei com a menina, fiz uma disciplina com uma menina, acho que ela tinha 30 anos e ela também era excluída e era periodizada, ela era do vestibular e ela era muito excluída, muito excluída mesmo, ela não conseguia se relacionar por conta da idade diferença de idade, assim*” (Pro13).

Contribuindo com a heteroglossia da palavra *estudante*, o PermaneSENDO tem reiterado de maneira constante nas suas práticas sócio-discursivas o protagonismo que o estudante está convocado a exercer no processo de transformação da universidade contemporânea. Isso se reflete tanto nas falas dos estagiários/pesquisadores toda vez que explicados os objetivos do PermaneSENDO para os participantes, quanto nos textos que são produzidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na atualidade todas as instituições sociais exigem do sujeito exercer o protagonismo em todas as esferas da atividade humana, visando o desenvolvimento social, político e econômico. Isso levanta um questionamento: o PermaneSENDO estará, do mesmo modo, configurando um sujeito demandado pelo mercado, assim como pelas instituições de educação superior?

Em face dessa questão, o PermaneSENDO propõem um protagonismo político e não reprodutivista, quer dizer, é pelo protagonismo político do estudante que se tenta criar novas condições de formação acadêmica com qualidade, que tenham como origem a voz e a participação do sujeito. Atualmente a passividade já não é mais o lugar do estudante. Sendo parte de uma relação alteritária, sua voz precisa ser escutada, valorizada e problematizada nos processos educativos. Essa pesquisa implicitamente tem problematizado inclusive o uso da palavra *aluno* como forma de se referir a esse sujeito que atualmente não pode ficar mais em um estado de recebimento passivo do que o outro lhe dá. Toda vez que aqui se referiu esse sujeito, ele foi nomeado através da palavra *estudante*, heteroglótica por sinal, mas que ao menos encontra-se etária e epistemologicamente mais próxima daquele sujeito que a equipe de PermaneSENDO tenta produzir nas suas práticas institucionais.

### ***Efeitos das Práticas Institucionais Sobre a Formação Profissional***

A metodologia de ensino constitui certamente um dos fatores que influi na decisão de alguns estudantes de abandonarem, talvez não o curso, mas certas disciplinas. Todavia, se a metodologia for um problema que afeta a maioria das disciplinas e durante vários semestres, possivelmente coloque em risco a permanência do estudante no curso (mudar para outro curso), na instituição (transferir-se para outra universidade) e talvez no sistema (abandonar o ensino superior).

Um segundo aspecto que parece facilitar a experiência universitária é o acolhimento institucional, traduzido talvez no acesso eficiente às informações universitárias básicas, especialmente nos primeiros anos do curso.

Os problemas de comunicação entre o estudante e a instituição (professor-professor; professor-coordenador) constituem um elemento fundamental para pensar a participação ativa do estudante na sua formação universitária. Isso traz à tona duas questões. A primeira delas é a falta de problematização dos gêneros discursivos que a universidade privilegia e a naturalização com a qual são pressupostas certas habilidades e conhecimentos nos estudantes, entre elas o domínio do gênero científico acadêmico. A segunda questão refere-se ao fato do estudante não atingir, com sua voz, o nível institucional (talvez forçado pela própria ideia de que é ele, de forma individual, que tem que fazê-lo). Disponibilizar espaços para facilitar o diálogo entre a instituição e o estudante parece um caminho possível para melhorar a qualidade da permanência.

Um aspecto que também merece destaque é a aparente falta de clareza do contrato pedagógico que se estabelece entre professor e estudante. Parece que em diversos casos, nenhum dos dois lados sabe o que esperar do outro. Estabelecer regras claras desde no início das atividades educativas poderia diminuir o sentido do estudante se sentir perdido na universidade, e de não se sentir *amado* pelo professor. Embora a relação professor estudante possa reatualizar os relacionamentos amorosos do estudante, segundo o indica a psicanálise, professor e estudante teriam que avançar além dessa instrumentalização da relação para se dedicar ao vínculo pedagógico que os liga. Mais do que o *amor*, é a ética de relação alteritária o deveria ser levado em conta pelos os dois atores (Bakhtin, 2010).

Todos esses aspectos apontam para a necessidade de se criar políticas não só de permanência, mas também pedagógicas, que beneficiem a formação profissional. O PermaneSENDO estabeleceu um vínculo importante com a PRAE, todavia, a vinculação de outros órgãos como a Pró-Reitoria de Graduação-PROGRADE e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura-PROEC, poderiam contribuir para a qualidade da formação universitária. Por um lado esses órgãos regulam as atividades dos docentes e das coordenações, por outro regulam as atividades extracurriculares que se tornam obrigatórias e que poderiam se constituir em possibilidades de ação. Por exemplo, segundo a pesquisadora que realizou o PermaneSendo na Medicina, os estudantes acreditavam que se as Rodas de Conversa do PermaneSendo na Medicina tivessem um reconhecimento por parte do curso como horas de extensão, ou atividades complementares, a participação seria maior e teria continuidade ao longo dos anos. Todavia, isso exige uma parceria entre diferentes órgãos, fato que o PermaneSENDO estava fortalecendo.

E mais uma reflexão. É interessante pensar no depoimento do estudante de filosofia quando indica que “*o conhecimento é sempre problemático para o estudante, ‘é só pensar no caso do Adão, que foi expulso do paraíso justamente por saber. Parece que saber expulsa a gente dessa condição paradisíaca’*” (Fil23). Contudo, o *saber* se configura em uma fruta cara às práticas educativas, forçando a permanência no *paraíso*. Além do mais, se o não saber está sendo relacionado com o paraíso, o que isso diz da universidade?

### ***Sobre a Psicologia no Ensino Superior***

Nas Rodas de Conversa às vezes a enunciação seguia uma configuração que aproximava os sujeitos de um ato terapêutico. Embora esse primeiro momento de *desabafo* parecesse necessário aos estudantes, o sentido do fazer psicológico que circula nas práticas discursivas (presentes na fala do estudante e no currículo do curso de psicologia) configuram estudantes e estagiários/pesquisadores a ocuparem os lugares predeterminados pelo ato clínico: terapeuta-paciente.

Estagiários e pesquisadores (incluído o autor) mostravam às vezes uma dificuldade para se sobrepor e ressignificar o papel terapêutico clínico. Só um movimento exotópico facilita reconhecer essas questões, o qual ressalta a importância do vínculo entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O modelo de intervenção que sustenta o PermaneSENDO apresenta uma via desafiadora ao lugar que o psicólogo ocupa nas práticas educativas e o coloca em uma posição que permita enxergar não só o sujeito dito problemático, mas também as condições nas quais ele se torna problemático.

Uma análise desse tipo coloca em questão tanto a naturalização com a qual as práticas institucionais são produzidas e reproduzidas pelos seus atores, quanto as formas de subjetivação que essas práticas configuram. O tipo de sujeitos que as práticas educativas produzem é um problema tão importante quanto estabelecer formas de ensino-aprendizagem eficientes em sala de aula. É um fato óbvio que a metodologia de ensino contribui para a qualidade da permanência do estudante, mas uma abordagem desse tipo não soluciona os problemas relacionados ao próprio ato de aprendizagem.

De fato o próprio método de ensino-aprendizagem deveria ser criado levando em conta a configuração sócio-histórica da prática educativa atual. Como a psicologia poderia pensar a relação professor estudante e uma metodologia de ensino sem deixar de lado o humano e o cognitivo, mesmo dentro da lógica capitalista? Como propor alternativas que resistam a essas lógicas dentro das práticas hegemônicas? Pouco se avança ao continuar trabalhando na ideia das teorias do desenvolvimento para explicar como melhorar as condições de aprendizagem em sala de aula, se as próprias teorias são abstraídas das suas raízes espaço-temporais.

Por exemplo, o modelo de ensino baseado na orientação histórico cultural emergiu num contexto social onde o trabalho em comum, as parcerias e aprender segundo as particularidades do contexto faziam todo o sentido para esse modelo. Na atualidade a aprendizagem e o trabalho são marcados pelo individualismo e a competitividade em uma relação direta com as necessidades do mercado mais do que as necessidades sociais. Reafirmar o uso desse modelo sem uma consideração crítica é continuar atribuindo ao professor a responsabilidade pelo que aconteça na sala de aula, e portanto, é continuar individualizando o problema.

O PermaneSENDO, enquanto projeto de ensino, pesquisa e extensão, favorece a formação de práticas alternativas na orientação educativa da psicologia, contudo, pela sua natureza, o projeto depende da disposição de professores, estagiários e pesquisadores, disposição que está regulada pelos compromissos curriculares desses atores, os quais por terem um tempo e um espaço predeterminado ameaçam a continuidade das propostas de intervenção. Só para dar um exemplo: a Oficina de Desinformação Universitária conquistou certo reconhecimento entre os estudantes, configurando-se como um espaço de orientação e divulgação. O impacto dos recursos digitais e virtuais da Oficina se fortaleceu com o tempo, todavia, o estagiário responsável por administrar esses recursos terminou seu Estágio Profissionalizante em Educação, deixando a vaga para ser ocupada por outro estagiário ou pesquisador interessado pelo tema. Aliás, neste momento não só o grupo de estagiários terminou o estágio, como também os pesquisadores estão terminando as suas dissertações e a coordenadora está às portas da aposentadoria. Tudo isso coloca em risco a permanência do PermaneSENDO nas práticas institucionais da universidade.

A viabilidade ao longo prazo de propostas como o PermaneSENDO está atrelada necessariamente a sua possibilidade de se tornarem parte da política interna da instituição.

### *Das Ambiguidades, Das Pressuposições e Dos Limites Desta Pesquisa*

#### *Um Dos Leitores Ideais: O Professor Comprometido*

O grande enunciado que essa pesquisa representa desenhou ao longo do texto um dos seus leitores ideais configurando com isso o viés particular do discurso. Esse leitor é fundamentalmente o professor interessado e comprometido com a formação dos seus estudantes, conseqüentemente o texto desconsidera aqueles professores que chegaram às cadeiras universitárias com um propósito distinto ao de contribuir com a

formação profissional e o desenvolvimento social. Para esses professores, muitos dos enunciados aqui falados não fazem sentido.

Para aquele outro professor (ou em vias de se tornar um), este grande enunciado sobre a relação professor-estudante guarda uma dívida e um convite. A dívida de escutá-lo, valorizá-lo e confrontá-lo quando problematizada a relação com os estudantes; o convite para trazer sua voz e construir junto, um novo olhar sobre as práticas institucionais atuais.

### *Dos Limites da Metodologia*

Todas as falas que compõem os dados de análise foram produzidas mais ou menos nas mesmas condições de enunciação: uma instituição pública (elitizada, meritocrática, idealizada), um projeto de extensão (que pelo próprio nome, alguns estudantes e estagiários orientam-se a falar de dificuldades e evasão) e um grupo que representa a Psicologia (uma instituição associada com práticas clínicas ao serviço da patologização dos sujeitos). Estudantes, estagiários e pesquisadores não fogem da configuração institucional que circunscreve a enunciação e isso tem implicações que devem ser consideradas posteriormente já que um olhar exterior ou confrontado com dados de outra instituição poderia dar outro acabamento aos achados deste estudo.

Por outro lado, e com exceção das Rodas de Conversa PROVAR, todos os registros foram tomados ao vivo pelos estagiários e pesquisadores, e isso pode resultar problemático em dois sentidos. Em primeiro lugar, é tecnicamente impossível tomar um registro total da realidade no mesmo momento de enunciação, pelo tanto o estagiário/pesquisador registra só alguns fragmentos das situações. Em segundo lugar, e associado ao primeiro, o estagiário/pesquisador registra o evento da vida com as palavras que tem para registrá-lo, palavras que são constituídas pelas vozes que falam sobre a própria problemática que aborda o PermaneSENDO.

O que em alguns momentos parecem ser fragmentos citados da fala do professor, estão mediados pela compreensão ativa e responsiva do estudante desde o seu lugar

como estudante, o qual por sua vez está mediado pela compreensão ativa e responsiva do estagiário/pesquisador, quem é finalmente que escreve o diário de campo. Além do mais, todo o material está mediado pela compreensão ativa e responsiva produzida no movimento exotópico do autor desde o seu lugar e desde seus próprios interesses na pesquisa (vale dizer que o problema da relação professor estudante torna-se significativa para pensar o futuro profissional do autor).

Poderia ser questionado então que as análises correspondem finalmente às falas dos estagiários e não às dos estudantes. Todavia, essa pesquisa não tem a intenção de registrar fielmente a realidade, o que de fato seria impossível, pois sua complexidade não o permite. Por outro lado, importa mais o que o estudante sente e a forma como ele percebe sua experiência, do que os fatos *reais* e *objetivos* aos quais tal percepção se refere. Se os dados forem finalmente a fala dos estagiários/mestrandos, essa fala (constituída das diferentes vozes sociais) mostra de qualquer forma como está sendo configurada a experiência de formação profissional desse estagiário que não deixa de ser estudante, e isso é tão válido quanto escutar outros estudantes.

### ***Para Finalizar***

A diversidade dos estudantes cujas vozes forma aqui escutadas exigem diversas políticas pedagógicas e de assistência estudantil, além das já existentes. Todavia, a diversidade não é só uma característica dos discentes, mas também dos docentes e nesse sentido as políticas de permanência deveriam abranger os quadros docentes, pois eles não escapam das mesmas condições sociais nas quais se dá o ato educativo, e sua permanência também necessita ser problematizada.

Reconhecendo a permanente condição de inacabamento de qualquer texto e da necessidade do *outro* em qualquer esfera da produção enunciativa, fica a tarefa e a obrigação para o leitor alterar (no sentido de ocupar o lugar alteritário ativo e responsivo que foi criado a longo do texto) esse grande enunciado sobre a relação professor estudante e a qualidade da formação profissional.

## V. BIBLIOGRAFIA

Adachi, A. A. (2009). *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da universidade federal de minas gerais* (Dissertação de mestrado). Recuperado de [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7UPMBA/disserta\\_o\\_ana\\_am\\_lia\\_adachi.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB-7UPMBA/disserta_o_ana_am_lia_adachi.pdf?sequence=1)

Amorim, M. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In, M. T. Freitas, S. Jobim e Souza, & S. Kramer (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin*. (pp. 11-25). São Paulo: Cortez Editora.

Aquino, J. (1996a). *Confrontos na sala de aula. Uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus Editorial.

Aquino, J. (1996b). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In, J. Aquino (org). *Indisciplina na Escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 39-55). São Paulo: Summus Editorial.

Aquino, J. (1999). A Questão Ética na Educação Escolar. *Boletim Técnico do Senac*, 25(1). Recuperado de <http://www.senac.br/conhecimento/boletim-tecnico-do-senac/edicoes-anteriores.aspx>

Aquino, J. (1998). A indisciplina e a Escola Atual. *Revista Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011)

Aroeira, K., & Merlo, F. (2012). *Relação professor e aluno no ensino superior: reflexões no contexto de formação de professores de educação física*. Artigo apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino da UNICAMP, Campinas. Recuperado de [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2329p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2329p.pdf)

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Recuperado de [http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO\\_E\\_FILOSOFIA\\_DA\\_LINGUA\\_GEM.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUA_GEM.pdf)

Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. (V. Miotello e C. A. Faraco, trads.) (1ª ed.). São Carlos: Pedro & João editores (Trabalho original publicado em 1984-85).

Bertoncello, L., & Rossete, S. (2008). A importância do diálogo na relação professor-aluno e o paradigma da complexidade. *Revista Cesumar*, 13(2), 177-190. Recuperado de <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/815>

Borges, S. (2011). *Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do Iles/Ulbra de Itumbiara* (dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.alfa.br/biblioteca/biblioteca-digital-do-mestrado/dissertacoes>

Borsoi, I. C. (2012). Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 15(1), 81-100. Recuperado em <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49623>

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

Costa, S. (2009). *A permanência na educação superior no brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil*. Artigo apresentado no IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul, da UFSC, Santa Catarina. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37031/A%20perman%C3%Aancia%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Brasil%20Uma%20an%C3%A1lise%20das%20pol%C3%ADticas%20de%20assist%C3%Aancia%20estudantil.pdf?sequence=1>

Couto, D., Nunes, A., & Velloso, L. (2014). Dialogismo e alteridade nos processos de ensino-aprendizagem: caminhos e possibilidades com o uso das tecnologias. *Revista Temática*, 05, 31-44. Recuperado de [http://www.insite.pro.br/2014/Maio/dialogismo\\_alteridade\\_tecnologias.pdf](http://www.insite.pro.br/2014/Maio/dialogismo_alteridade_tecnologias.pdf)

De Ataíde, J. S., Lima, L., & Alves, E. (2006). A Repetência e o abandono escolar no curso de licenciatura em física: um estudo de caso. *Revista Physicae*, 6, 21-32. Recuperado de <http://www.ifi.unicamp.br/physicae/ojs-2.1.1/index.php/physicae/article/viewFile/101/82>

Da Cunha, M. (1989). *A prática pedagógica do “bom professor”. Influências na sua educação* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000018023>

Da Silva, F. I., Rodrigues, J., Brito, A. K. & De França, N. M. (2012) Evasão escolar no curso de educação física da universidade federal do Piauí. *Avaliação*, 17(2), 391-404. Recuperado de [http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=761](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=761)

Dias, L. M., & Almeida, L. (2011). Relação professor – aluno um desafio para a docência no ensino superior nos dias atuais. *Diálogos & Ciência*, 9(28), 1-13. Recuperado de [http://dialogos.ftc.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=295&Itemid=71](http://dialogos.ftc.br/index.php?option=com_content&task=view&id=295&Itemid=71)

Dos Santos, C. (1998). O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 06(19), 237-257. Recuperado em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40361998000200005&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40361998000200005&script=sci_abstract)

Dos Santos, S. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “Sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. *Caderno de pesquisas em administração*, 08(1), 69-82. Recuperado de <http://regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf>

Dos Santos, C., & Soares, S. (2011). Aprendizagem e relação Professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. *Est. Aval. Educ.*, 22(49), 353-370. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>

Faraco, C. A. (2003). *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.

Felicetti, V. L. (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior* (Tese de Doutorado em Educação). Recuperado de <http://tardis.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2861/1/000437552-Texto%2BCompleto-0.pdf>.

FONAPRACE (2011). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Recuperado de [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)

Franco, V., & Albuquerque, C. (2010). Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor-aluno. *Millenium*, 38, 173-200, Recuperado de <http://www.ipv.pt/millenium/millenium38/>

Gentili, P. (1995). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In P. Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. (pp. 228-252). São Paulo: Editora Vozes.

Gil, C. A. (2012). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gonçalves, J. C. (2011). *Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação: diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de materiais de formação em teatro* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Paraná. Curitiba-Brasil.

Geraldi, J. (2003). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In, M. T. Freitas, S. Jobim e Souza, & S. Kramer (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin*. (pp. 39-56). São Paulo: Cortez Editora.

Jobim e Souza, S., & Albuquerque, E. D. (2012). A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / Research in human sciences: a Bakhtinian reader. *Bakhtiniana*, 7 (2), 109-122. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124>

Larrosa, J. (2000). Tecnologias do Eu e Educação. In T. T. Silva (Org.), *O Sujeito da Educação* (pp. 35-86). Petropolis: Editora Vozes.

Leite, F. B. (2011). Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO*, 1(1), 43-63. Recuperado de <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1240/741>

Lobo, M. B. (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *ABMES Cadernos*, 25, 9-58. Artigo recuperado de <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>

Lobo, R., Montejunas, P. R., Hipolito, O., & Lobo, M. B. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>

Machado, J. (2011). *Entre frágeis e durões. Efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná* (dissertação de mestrado no publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Brasil.

Machado, J. & Pan, M. A. (2014). Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na Universidade. *Textos & Contextos*, 13(1), 184-198.

Magnin, L. (2014). *Pobres competentes! O enunciado das (in)competências na Administração Pública Federal e a produção subjetiva do trabalhador*. (dissertação de mestrado no publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Brasil.

Mancebo, D. (2010). Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 73-91. Recuperado de [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200004&script=sci_arttext)

Marques, V., Oliveria, M., Nascimento, E., & Da Cunha, J. (2012). Atributos de um bom professor: um estudo sobre a percepção dos alunos de ciências contábeis. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 4(2), 7-23. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/rcc/article/view/25970/19284>

MEC (1997). *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Brasília DR. Recuperado de [http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/102/diplomacao.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf)

MEC (2012). *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Recuperado de [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1361467991UFMT\\_-\\_Maria\\_Lucia\\_Neder\\_relatorio\\_REUNI.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361467991UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_relatorio_REUNI.pdf)

Mugnol, M. & Gisi, M. L. (2012). *Avaliação de políticas públicas educacionais: os resultados do PROUNI*. Artigo apresentado no IX Seminário de pesquisa em educação da região sul – ANPEDSUL da UCS. Recuperado em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica\\_de\\_Educacao\\_Superior/Trabalho/05\\_35\\_56\\_2022-7614-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica_de_Educacao_Superior/Trabalho/05_35_56_2022-7614-1-PB.pdf)

Müller, L. (2002). A interação professor-aluno no processo educativo. *Integração Ensino, Pesquisa, Extensão*, 7(31), 276-280. Recuperado de [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/276\\_31.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf)

Pan, M. (2003). *Infância, discurso e subjetividade: Uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares* (Tese de Doutorado em Letras). Recuperado de [http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/6022/tese\\_mirian.pdf?sequence=1](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/6022/tese_mirian.pdf?sequence=1)

Pan, M. A. & Zugman, M. (2015). Psicologia e políticas inclusivas na Educação: contribuições de uma leitura Bakhtiniana. *Revista de estudos e pesquisas em psicologia*, 15(1), no prelo.

Pan, M., Rossler, J., Ferrarini, N., Valore, L., & Oliveira, N. (2011). Subjetividade: Um Diálogo Interdisciplinar. *Interação em Psicologia*, 15, 1-13. Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/25365>

Pan, M. A., Zonta, G. & Tovar, A. (2015). Plantão Institucional: relato de experiência de uma intervenção psicológica na UFPR. Manuscrito submetido para publicação.

Pasqualini, J., & Eidt, E. (2013). A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. *Horizontes – Revista de Educação*, 1(1), 25-44. Recuperado de <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/1834>

Pinto, Â., & Pagnez, K. (2007). *O bom professor segundo os alunos do curso de farmácia da universidade de passo fundo*. Artigo apresentado no VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE da PUCPR. Recuperado de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-345-04.pdf>

Rozendo, K. C., & Dias, C. L. (2013). O sofrimento psíquico de professores universitários das licenciaturas. *Colloquium Humanarum*, 10, 624-632. Recuperado de <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Psicologia/O%20SOFRIMENTO%20PS%20C3%8DQUICO%20DE%20PROFESSORES%20UNIVERSIT%20C3%81RIOS%20DAS%20LICENCIATURAS.pdf>

Sacramento, I. (2013). Formas de cronotopo e exotopia nas adaptações de O apagador de promessas. *Realidade Ficção*, 20(1), 86-99. Recuperado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/7712>

Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Artigo apresentado no “Projeto 20 anos do Histedbr” da UniCamp. Recuperado de [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)

Saviani, D. (2010). A expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, 8(2), 4-17. Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/viewFile/14035/8876>

Sawaia, B. B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria da análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia, (org.), *As Artimanhas da Exclusão* (pp. 97-118) Petrópolis: Editora Vozes.

Siqueira, D. (2003). Relação professor – aluno: uma revisão crítica. *Revista Integração Ensino Pesquisa Extensão*, 9(33), 97-101. Recuperado de

<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO/relacao%20professor-aluno%20-%20uma%20revisao%20critica.pdf>

Soares, L. (2009). *A relação entre professor e aluno na graduação em psicologia: a importância dos processos intersubjetivos e dialógicos na formação universitária* (dissertação de mestrado). Recuperado de [http://www.uva.br/mestrado/dissertacoes\\_psicanalise/dissertacao\\_de\\_mestrado-luciana\\_loyola\\_madeira\\_soares.pdf](http://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_psicanalise/dissertacao_de_mestrado-luciana_loyola_madeira_soares.pdf)

Somers, P.; Morosini, M.; Pan, M., & Cofer, J. (2013). Brazil's Radical Approach to Expanding Access for Underrepresented College Students. In: Meyer, H.; St. John, E.; Chankseliani, M. (Eds.) *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice* (pp. 203-222). New York: Sense Publishers.

Souza, M. H. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 179-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321826021>

Souza, C. T., Petró, C., & Gessinger, R. M. (2012). *Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. As possíveis causas e fatores que influenciam no abandono. Prevendo o risco do abandono*. Artigo apresentado na II Conferência Latinoamericana sobre Abandono na Educação Superior – II CLABES da PUCRS. Recuperado de [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT\\_1/ponencia\\_completa\\_44-.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_44-.pdf)

Tezza, C. (2011). Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. Em: C. A. Faraco, C. Tezza, & G. Castro (Orgs) *Dialogos com Bakhtin* (pp. 231-256). Curitiba: Editora UFPR.

UFPR (2007). *Programa REUNI UFPR*. Recuperado de [http://www.ufpr.br/reuniufprold/REUNI\\_Projeto.pdf](http://www.ufpr.br/reuniufprold/REUNI_Projeto.pdf)

UFPR (2013). Relatório de atividades. Recuperado de [http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel\\_atv/relatorio\\_de\\_atividades\\_2013.pdf](http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_atv/relatorio_de_atividades_2013.pdf)

Vitelli, R. (2012). *Evasão em cursos de graduação: fatores intervenientes no fenômeno*. Artigo apresentado na II Conferência Latinoamericana sobre Abandono na Educação Superior – II CLABES da PUCRS. Recuperado de [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT\\_1/ponencia\\_completa\\_2.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_2.pdf)

Willrich, T. (2006). *Os sentidos de autoridade na relação professor-aluno na universidade*. Artigo apresentado no 6º Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - Celsul. Recuperado de <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/138.pdf>

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>

## ANEXOS

### ***I. Os Enunciados***

Os enunciados que a continuação são elencados constituem o corpo do material utilizado nas análises. Em todos os casos cada trecho é numerado em ordem ascendente indicando em primeiro lugar a origem dos enunciados (PermaneSendo nos Cursos ou Oficinas). Após as primeiras análises, alguns trechos foram retirados por não se encaixarem na temática de discussão, pelo tanto em alguns casos parece falta um trecho (por exemplo PermaneSendo na Medicina no qual falta o trecho “1”). De qualquer forma, isso não altera a coerência entre os códigos inseridos no corpo das análises e os trechos que a continuação se apresentam:

#### **PermaneSendo na Geografia**

*1. Após as primeiras conversas, algumas hipóteses de questões trazidas pelos estudantes envolveram a insatisfação... a ausência de sistema de avaliação dos docentes pelos alunos, entre outros.*

*2. Foi muito difícil conversar com os professores e até o momento não foi possível marcar uma reunião com a coordenação.*

#### **PermaneSendo na Medicina**

*2. ...viveu um choque desde o primeiro dia, pois sentia que não tinha base para acompanhar as aulas... apresentou dificuldades na primeira vez que utilizou um microscópio, e devido a isso, a professora que ministrava a disciplina fez um comentário desqualificando-a. Todo esse cenário a fez sentir-se muito mal, chegou a perder peso devido às pressões que vivenciava no curso, mas sabia que não poderia desistir.*

*3. Afirmaram que o curso não oferece contato com profissionais nos primeiros anos da graduação, o que segundo eles, é um dos grandes fatores que desmotiva os alunos. Eles gostariam de ver seus professores trabalhando, seria, de acordo com os alunos, uma atividade muito produtiva e significativa.*

*4. Ela escolhe faltar às disciplinas cujos professores “enrolam” os alunos, ou cujo conteúdo é o mesmo visto em outros semestres.*

*5. Muitas horas semanais em sala, mas pouco aproveitamento real desse tempo, já que muitos professores “enrolam” os alunos, que se veem obrigados a permanecer em sala devido a mecanismos coercitivos, como chamada ou lista de presença. Alguns utilizam mecanismos de contracontrole, como sair da aula após assinar a lista, mas alguns professores, incomodados com tal prática, perdem muito tempo da aula criticando essas atitudes. De acordo com os alunos, geralmente esses problemas acontecem em disciplinas cujo conteúdo é repetitivo e a qual os alunos atribuem pouca importância dentro da formação médica. Disciplinas importantes, com aulas interessantes e bem ministradas, estão sempre lotadas, mesmo sem a realização de nenhum tipo de controle em relação à presença do aluno.*

*6. O aluno G.P da sala 11.1 fez dois textos e passou pra nossa sala 11.2 com uma análise das disciplinas do 5º período, incluindo livros indicados e por quais é melhor de estudar, como os professores fazem as avaliações, dicas de estudo.*

*7. Em relação aos professores em que estes deveriam ser mais competentes e terem mais habilidades na área educacional;*

*8. Em relação à metodologia é preciso um estímulo, tendo como base problemas, sendo autogerido e orientado para a população para favorecer o*

aprendizado, sendo necessário o auxílio de uma infraestrutura para que o aprendizado seja dinâmico e utilize novas tecnologias educacionais. É necessário também estimular a formação de médicos-professores e não apenas de especialistas, reduzindo o descaso e a dificuldade em transmitir o conhecimento.

**9.** Em relação aos problemas didático/pedagógico/curriculares: o grande problema são as aulas teóricas... aulas teóricas sem nenhuma atividade prática... Aulas exclusivamente teóricas.... o sistema de avaliação injusto... o grande problema é quando começam as aulas “práticas”, que são exclusivamente apresentação de seminários... seria muito mais produtivo ter aulas práticas de verdade na enfermaria do HC... aulas são exclusivamente teóricas, mas bem ministradas. Os problemas se encontram no sistema de avaliação, considerado injusto por muitos alunos... as aulas em geral são boas, menos quando ministradas pelo professor XXXXX... sem conteúdo pré-definido, ausência de práticas... repete muitos dos conteúdos vistos anteriormente.

**10.** Alguns professores... enfatizam que as consequências de que um erro cometido por um médico pode significar a morte do paciente. Embora reconheçam a veracidade dessa afirmação, ela gera muita tensão nos alunos. Já outros professores, que alimentam menos as idealizações referentes à formação e a prática médica (e permitem mostrarem-se mais humanos), afirma que é impossível não errar em alguns casos, mesmo com todo domínio técnico e científico, sendo necessário aprender a lidar com as limitações as frustrações oriundas do fazer médico.

**11.** Outro problema apresentado pelos estudantes refere-se ao uso de materiais desatualizados e metodologia ultrapassada, utilizados por alguns professores. Segundo os alunos, aulas completamente teóricas, sem o apoio de um material de apoio adequado, compromete a aprendizagem.

**12.** A primeira entrevista foi realizada com um professor que... é considerado acessível aos estudantes. O docente revelou preocupar-se com os alunos, principalmente, com a vida que eles deveriam ter fora da Medicina, pois muitos alunos acabam abandonando atividades, como algum tipo de hobby ou atividade física, mas que são importantes para o desenvolvimento de uma maior qualidade de vida. O professor declarou que, por mais que haja pouco tempo disponível, os estudantes devem ter momentos de lazer e diversão. No tocante às suas práticas de avaliação de rendimento dos alunos, o professor afirmou sua preferência pela realização de provas discursivas, que segundo ele, permitem avaliar melhor o conhecimento dos alunos.

**13.** Eles (os estudantes) não veem abertura para falar sobre as dificuldades enfrentadas e o sofrimento vivido durante a graduação, nem para propor mudanças na organização do curso, já que se sentem abandonadas pela coordenação.

Os alunos entrevistados afirmaram sentir que a coordenação não dá atenção para os pedidos realizados por eles.

De acordo com eles existem algumas salas vazias dentro do prédio de Ciências da Saúde, nas quais seria possível tornar o projeto discutido em realidade. Os alunos compartilharam sua insegurança em relação ao apoio que receberiam da coordenação para a realização desse projeto.

**14.** Além disso, como não existe entre o quadro de professores (imenso) uma comunicação efetiva, é comum haver mais que duas provas marcadas para um mesmo dia. Nessas ocasiões, é comum que os estudantes passem noites sem dormir, tentando dar conta de se preparar para todas as provas. Essa prática faz com que muitos acabem dormindo durante as aulas, o que diminui o aprendizado, aumentando a preocupação com rendimento e aprovação.

**15.** Seria preciso haver uma orientação dos professores que auxiliam os alunos nas unidades básicas de saúde, no intuito de que o conteúdo ministrado pra todas as

*turmas fosse o mesmo, evitando o que acontece atualmente, em que cada professor dá a matéria do jeito que bem entende.*

**16.** *Todos esses fatores, aliados à falta de disposição dos professores em organizarem melhor o cronograma de avaliações, contribuem, de acordo com os alunos, para que o número de acadêmicos de medicina que fazer uso da “cola” seja muito grande.*

*Outro professor entrevistado afirmou que a relação com os estudantes é frustrante, devido ao fato deles “colarem” muito. Isso levou o docente a elaborar provas cada vez mais difíceis e longas, com trinta questões objetivas e cinco discursivas.*

**18.** *Também afirmaram que os conteúdos das disciplinas do primeiro semestre são apresentados sem nenhum tipo de introdução, o que choca a maioria dos estudantes, que se sentem incapazes de permanecer no curso.*

**19.** *Segundo V., a implantação do TCC, ocorrida recentemente, também tem gerado grande angústia nos estudantes, pois não há orientadores para todos os alunos e eles não se sentem livres para pesquisar os temas que os interessam.*

**20.** *Eles voltaram a comentar sobre o descrédito que sentem em relação à coordenação e afirmaram que não veem na figura do coordenador um aliado para realizar mudanças no curso, mas o percebem como um dos responsáveis pela implementação do novo currículo que, de acordo com eles, tornou a rotina dos acadêmicos mais cansativa.*

**21.** *E. decidiu-se por medicina devido a possibilidade que terá para ajudar pessoas. Segundo ele, a competitividade e o individualismo tornam muito difíceis os relacionamentos dentro do curso. Comentou sobre o dia em no qual presenciou, em uma de suas aulas, uma professora tratando um paciente enfermo (que estava presente) como um objeto. Essa cena o levou a pensar sobre o tipo de profissional que deseja ser, com uma prática humanizada.*

**22.** *os alunos afirmaram que bons professores (éticos, humanos, que ministram aulas de qualidade) também são referenciais muito fortes, modelos que inspiram e motivam a trajetória do acadêmico de medicina dentro da universidade.*

**23.** *Comentaram, também, que mesmo em conversas fora da universidade, o assunto acaba girando em torno em torno da medicina: provas, professores, etc.*

**24.** *As estagiárias entraram em contato com uma professora do curso de medicina, que se mostrou bastante preocupada com o bem estar dos alunos, para divulgar pessoalmente o projeto e assim, no dia 27/03 duas estagiárias foram até o Centro Politécnico, para falar sobre o PermaneSENDO...*

**26.** *Os alunos entrevistados afirmaram sentir que a coordenação não dá atenção para os pedidos realizados por ele*

**27.** *A dificuldade que os alunos têm para apresentar trabalhos também foi outro tema trazido pelos estudantes à roda de conversa. De acordo com eles, a avaliação do professor e dos colegas da turma produz uma tensão muito grande nos estudantes.*

**28.** *Minha sala, nos primeiros períodos, começou a fazer aulas digitadas (a gente gravava as aulas dos professores e depois organizava grupos de digitação por disciplina*

**30.** *Um curso mais humanizado que permitisse ao aluno não somente obter conhecimentos técnicos, mas também prepará-lo afetivamente para ter contato com o paciente.*

## **PermaneSendo na Letras**

1. A reunião com o coordenador... Este se colocou a disposição para nos auxiliar no que for necessário como salas e equipamentos para as atividades do projeto.

... falou sobre a expectativa do coordenador para que o projeto começasse logo no curso, que vem falando disso desde o ano passado.

2. O coordenador se mostrou muito receptivo... O professor..., falando ele mesmo sobre o desânimo de alguns alunos, quando há um mau desempenho em relação às notas, em relação à metodologia universitária e de alguns professores, as cobranças por resultados e a falta de espaço para que estes alunos se coloquem como pessoas ou humanos, com todo o sofrimento que a formação acaba gerando e a falta que faz haver um espaço em que assim eles possam se colocar, falar.... O coordenador falou que sente não poder participar mais efetivamente do projeto, mas que coloca a coordenação totalmente ao nosso dispor para conseguir sala para a realização das atividades... O coordenador, ao longo da reunião, recebeu ligações de alunos que, como disse ele, poderiam estar participando do projeto por se tratarem de pessoas com dificuldades para permanecer no curso.... O coordenador assinou o termo e reiterou sua disponibilidade no que lhe for possível... e o coordenador se comprometeu em enviar para seus colegas a carta de apresentação, havia alguns erros na carta, então enviamos para ele por e-mail após a reunião.

### **PermaneSendo na Filosofia**

1. ...perda de interesse pelo curso por causa da forma como as matérias são dadas – visto que a maioria dos professores não seguem as ementas – e, por fim, até abuso e opressão de professores.

2. Na reunião estavam presentes o Coordenador, o Vice-Coordenador e membros do Cafil... Demonstraram suas preocupações em relação ao alto número de alunos que evadem no curso e se mostraram dispostos a mudar esse panorama.

3. Preparado para ela ou não - frequentemente acontece de alunos se matricularem em matérias, mas no primeiro dia de aula ter que desistir dela porque o professor declarou que ele não fez ainda matérias necessárias para entender esta disciplina -

7. Esse problema, (a evasão) segundo ele, pode ser causado por causas externas (pressão da família, dificuldades com a escolha do curso) ou internas (relação professor-estudante ou estudante-estudante). Em relação as questões internas, NN acha que seria “legal” que os professores falassem para os seus estudantes, o que se espera que o estudante faça para a disciplina. Os professores cobram muito dos estudantes na leitura, na escritura, na interpretação de textos, porém não sempre orientam sobre como fazer isso. De fato tem um texto que ajuda aos calouros estudarem para a Filosofia, sobre como estudar um texto e como interpreta-lo, mas não é passado para as turmas, mesmo tendo o seminário de leitura, análise e interpretação

8. “O professor fica com preguiça de colocar a nota...”

9. O professor não da o feedback para o estudante deixando-o mal orientado na disciplina. A segunda causa é a falta de atenção para com o estudante.

10. NN responde que a relação com o professor é problemática desde sempre. MM concorda com NN, no que tem a ver com o acesso aos professores: “é muito complicado” diz. E Continua: “Tem muita coisa que a gente não sabe como fazer ao entrar na universidade, não tem informação sobre como fazer todo. Será que é uma questão da UFPR ou só do curso?”.

12. No final da Roda de Conversa, quando questionada pelo interesse da Patrícia (O) em desenvolver o projeto PermaneSendo na Filosofia, ela conta para o

*grupo que todo surgiu quando ela tomou uma disciplina na Filosofia e ficou impactada com a metodologia do professor, quem ficava lendo o texto, não se sentia a vontade para questionar.*

*13. NN fala que alguns estudantes, no seu ponto de vista, assumem a Filosofia como um instrumento de autoajuda, tal como acha que sucede com alguns que entram na Psicologia, e “na verdade, a Filosofia é um curso pesado, então isso bate com o estudante, leva um choque”, diz ele.*

*14. NN acha que a evasão nos estudantes mais novos no primeiro ano, que recém saem do ensino médio, tem a ver com o “autodescobrimento que a Filosofia oferece, bate muito com os jovens”. Na turma da noite, os estudantes trabalham, são mais velhos, mais organizados, aguentam mais o ambiente universitário, incluso já tem passado por outro curso.*

*15. os professores não tem ementa das disciplinas, e mesmo existindo a ementa, alguns deles na seguem ela.*

*16. Ele gostaria que o curso fosse mais voltado para os estudantes, especialmente que vem de outras áreas, quer dizer, “os professores falam de uma forma que acham que o estudante já sabe, já domina o conhecimento e às vezes não é assim, o estudante não sabe. Não é que a qualidade do curso vai ser rebaixada, mas torna-lo mais acessível”.*

*17. Tanto o NN como o MM falam dos problemas com a didática dos professores, reconhecendo que os professores não estão formados para dar aula, não tem uma pedagogia que ajude os estudantes.*

*18. O NN indica que todo mundo chega ao curso com perguntas de natureza filosófica, porém, essas questões são deixadas de lado para conhecer outras questões pensadas e respondidas por diferentes autores. Só depois dessa revisão, é que o estudante pode voltar sobre suas dúvidas iniciais, e isso é forte para alguns.*

*19. Mesmo a Filosofia fazendo questionar tudo, é mais provável que o abandono se relacione com uma inconformidade com a metodologia do professor.*

*20. O grupo concorda que nos grupos ajudam a partilhar a dificuldade: “é mais fácil falar para um colega que não sabe nada. Para o professor você já não pode falar isso”, afirma Simon.*

*21. Ele afirma que na universidade o contato com a turma é menor, “a sala está cheia, mas não consegue se relacionar. Existem grupos pequenos concentrados nas questões técnicas do conhecimento. Cada um fica no seu cantinho”. Simon fala que a transição das estruturas relacionais entre ensino médio para o ensino superior faz ele se sentir desconfortável. A Patrícia fala que desse modo, a universidade se restringe ao estudo, as questões relacionais ficam no plano B.*

*22. O conhecimento que o estudante adquire no primeiro ano produz nele um choque interior. Já para o segundo ano, o choque diminui.*

*23. Seja da forma que for, o conhecimento é sempre problemático para o estudante, “é só pensar no caso do Adão, que foi expulso do paraíso justamente por saber. Parece que saber expulsa a gente dessa condição paradisíaca”.*

*25. Relaciona os estudantes de filosofia como múmias, e que o próprio curso separa as pessoas. Parece que as pessoas têm medo de se relacionar.*

*26. Sobre a relação com os professores fala que eles reclamam que os alunos ficam muito quietos nas aulas, porém é eles que fazem com que os alunos não se pronunciem. Ele percebe que os alunos ficam o dia estudando, e quando fazem uma pergunta são detonados pelos professores que encaram as perguntas como desafios, se defendem automaticamente.*

*27. Coloca que um professor disse que filosofia não é para quem tem ego fraco.*

28. Comparando a convivência da graduação em ciências sociais com a de filosofia fala que na primeira ia para bar com os colegas e discutiam sobre os assuntos das aulas, lá eles tinham voz para falar o que achavam, o que ajudava a avançar no conteúdo, na segunda os professores incentivam somente o estudo individual e os estudantes não gostam de sair. Não fazem nada.

29. NN fala sobre a relação aluno-professor fala que os professores dão aula para alunos abstratos, no sentido de que eles não conhecem quem são os alunos e acredita que a pratica deles produz o aluno.

30., NN fala que os professores colocam a aula como se fosse uma competição, principalmente o PP, relata que tirou 3 em uma prova dele porque não colocou com as exatas palavras do blog do professor, e que sabe de colegas que foram bem que imprimiram o blog e copiaram na prova. Desistiu da matéria porque soube que no ano que vem é outro professor que irá assumir a matéria. NN coloca que pelo menos já sabe a fórmula de como passar, JJ responde que não quer fazer só para passar, quer aprender o conteúdo. NN afirma que nem todas as disciplinas são assim, mas que o sistema é assim, JJ fala que os professores inibem os alunos e NN concorda.

32. NN fala que em uma aula o professor pediu para os alunos responderem umas questões, para ele o professor fez isso como uma forma de se vingar dos alunos que não respondem a altura que ele esperava na aula. Essa atitude o deixou intrigado que não respondeu as questões que ele passou e ficou escrevendo hipóteses sobre o motivo que levou o professor a ser assim e relata que vai me mandar depois as anotações do caderno.

33. E que os alunos de filosofia colocam os professores como mestres do universo.

34. Sobre o professor JJ, NN coloca que para uns ele é uma piada e para outros ele é um Deus.

37. Para ele a Reitoria é a Terra do Nunca, pois, quando se está estudando se fica muito afastado da realidade.

38. NN fala sobre como é construída visão do Filósofo no curso, que é somente a visão do filósofo alemão ou grego, que para estuda filosofia é preciso saber essas línguas, e também a visão de que o filósofo é uma profissão individual. FF concorda com o NN sobre a reitoria ser a Terra do Nunca e afirma que depois que entrou na faculdade abandonou muitas coisas que gostava de fazer e começou a viver praticamente só pela reitoria e depois que entrou no PIBID isso se intensificou. João fala que o PIBID é uma válvula de escape já que você tem a chance de ir para escola e ver a prática.

39. NN fala que tem uma teoria maldosa, acha que os professores ruins fazem questão de serem ruins, assim tem menos alunos na sala de aula, menos trabalho como professor e então podem se dedicar a pesquisa. Viveu isso na sociologia. CC concorda e diz que muitos professores nunca tiveram aulas de licenciatura. NN coloca que os professores não se implicam no trabalho de professor, são filósofos. Para ele o exemplo disso é que dão aulas só para quem leu o texto.

### **PermaneSendo na Psicologia-PROVAR**

1. O professor falou uma vez assim, é porque aí assim, “da universidade pública é isso, é para os fortes, quem aguenta, aguenta, quem não aguenta vai acabar saindo”, e daí a estrutura mostra como é: não tem lugar para sentar, não tem conforto... Você tem que se virar do jeito que tem, então pra realmente se testar quem é o forte, pra ver quem vai aguentar, ((ruído)) não é só em questão de conhecimento o ambiente, mas é da vida diária aqui dentro...

2. Primeiro, as alunas encontram as poucas pessoas que lhes ajudaram, um professor e um servidor. Essas foram as pessoas que lhe deram certo acolhimento, ao sanar dúvidas e oferecer orientação.

3. Pois só conseguiam se matricular nas matérias que sobravam; Só conseguiam orientação dos professores que nenhum outro aluno desejava.

4. Porque você entra na sala da coordenadora ela te passa a tua grade horária, assim que é o que sobra das matérias, tipo ela dá... é o que sobra mesmo literalmente, ela te dá um papel, tipo, com as matérias que você vai fazer, e você (não dá para entender) assim... a gente é totalmente jogada aqui assim, sabe? Não tem nenhum apoio pra gente quando a gente entra.

5. Eu vim da XX, tem muito mais esse apoio da instituição, porque você paga eles, né? Então lá o professor não pode falar alto com você, todo mundo que trabalha na instituição também tem essa coisa assim de, “ah, ele que paga meu salário”, mais ou menos assim, aluno adora dizer que paga o salário de professor, na faculdade particular.

6. FF: eu achava que era ela que era o problema diante toda essa situação...; JJ: Eu achava isso também, quando eu entrei eu achava que era EU o problema, que eu não conseguia fazer amizade, assim, nem nada; BB: Eu também achava!

7. Eu percebi que muitos dos alunos eles sofriam muito com muito trabalho, muita leitura, mas eles não falavam nada... Mas daí você conversa e daí eles também têm a mesma opinião, só que eles não... não levantam isso pro professor, tem medo do professor.

8. O XX uma vez falou assim pra gente, “ah eu sou assim, eu vou dando texto, os alunos daqui não reclamam e eu vou dando”... “enquanto ninguém reclama eu vou mandando”.

9. Eu estudei como um autodidata, eu não tinha base, eu tinha uma base de feno... e eu fui atrás de artigo, de conteúdo, fui atrás das coisas tudo sozinha, assim...

10. Como eu não era acolhida no grupo, na maioria dos grupos eu acabava tendo que fazer trabalho com pessoas que não fazem o trabalho, aquelas pessoas que também restam no grupo, não a galera do PROVAR, mas a galera excluída da própria turma porque não faz o trabalho. Então eu acabei me sobrecarregando muito, em muitos sentidos, porque acabava tendo que fazer a parte... Ai a pessoa não fazia ou se fazia, fazia mal feito tinha que arrumar, então assim... é... e eu achava que não iria encontrar isso aqui

11. Não, também acho que não, mas acaba sendo uma auto exclusão assim, tipo, uma pessoa ela não conseguir muitas vezes acompanhar o ritmo da universidade, por não ter tido essa base muito boa, sabe, eu acho que acaba excluído aqui, isso acaba excluído no decorrer da universidade... Eu vejo, tipo, ninguém quer fazer trabalho com essas pessoas sabe tipo, tu vê “ah ela não vai fazer direito, então não vou me estressar, deixa ela de lado”. Tipo, eu me estressava muito fazendo trabalho com ela, muito assim, mas também não ia dizer que não. Teve uma que saiu do grupo, ficou estressada porque ela não sabia fazer os troços direito.

13. Eu conversei com a menina, fiz uma disciplina com uma menina, acho que ela tinha 30 anos e ela também era excluída e era periodizada, ela era do vestibular e ela era muito excluída, muito excluída mesmo, ela não conseguia se relacionar por conta da idade diferença de idade, assim...

14. Falta só um pouquinho de passar a mão na cabeça, bem pouquinho, na parte emocional ((ruídos)) Porque todo o ser humano precisa de um pouco de carinho, de acolhimento, apesar de... então eu acho que isso ajudaria até fluir melhor com os outros alunos, né, tipo ter um pouquinho mais de acolhimento

15. *Eu falei, “então eu não to escrevendo da maneira certa, eu não to montando meu pensamento do jeito que os professores daqui gostam que eu escreva”. Porque você tem que escrever do jeito que o professor gosta, não tem jeito, não adianta, pra passar é assim...*

### **Oficina de Escrita Científica**

2. *Minha maior dificuldade na faculdade é...: Escrever; ter de me reportar a professores burros; escrever; escrever; entender a lógica do curso; escrever e usar termos específicos; não elocubrar, voltar aos dados; saber o que virá depois; me sentir um sujeito/pessoa; me relacionar com meu orientador.*

3. *A coordenadora perguntou se, quando eles iniciaram a graduação, alguém passou a eles informações sobre normas, como buscar material e outros. Cada participante relatou como foi sua experiência; os alunos de mestrado relataram as diferenças (se há) da orientação na graduação e no mestrado quanto à elaboração de projetos. A partir dos depoimentos, o grupo iniciou uma grande discussão que envolveu a responsabilidade dos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem da universidade; o auxílio que a universidade não fornece aos alunos; as exigências de escrita, leitura e publicações; e outras.*

### **Oficina de Crônicas**

1. *Sentimento de que a linguagem do meio acadêmico fosse outra: Relatam que muitas vezes não entendem a explicação que os professores dizem e que não sabem como se expressar na sala de aula.*

2. *... elaborou uma crítica à qualidade dos professores e estudantes universitários brasileiros. Ele primeiro lê, e depois pergunta para o grupo: “de quem acham que estou falando?”. O grupo identificava a crítica, e ele ampliava a explicação do seu texto, enfocando na questão de que o professor tem de estar muito consciente do seu papel dentro da sociedade e não ficar na mediocridade.*

3. *Na discussão com o grupo, ele comenta uma situação vivida na qual diz que nunca havia falado sobre isso antes, se tratava de um comentário que uma professora fez. Após a correção da prova, ela escreve que o nível de escrita dele não condizia com a de um estudante de filosofia. Este relato causa admiração pelo grupo e perguntam como esta professora poderia ter dito isso se sua escrita era tão sofisticada? Ele comenta que não se importou muito com isso, pois não tinha grandes admirações por essa professora. Para ele a crítica dela era insustentável diante do comportamento descomprometido em sala de aula.*

4. *... falou da falta de clareza das regras em sala de aula. Remeteu sua experiência durante uma prova onde uma colega saiu da sala e voltou 30 minutos depois terminando rapidamente as questões da prova, o professor não pareceu se incomodar com a saída demorada da estudante.*

*Como interpretar o ambiente de uma prova em que uma aluna sai da sala durante a realização, como estivesse disposta a desistir; no entanto, após cerca de meia hora ela retorna, começa a respondê-la e a devolve em uma hora, se eu a resolvi em mais de duas horas? Como encontrar uma explicação plausível? A aluna é muito boa, foi buscar inspiração fora da sala de aula, ou eu sou muito incapaz?*

5. *A posição indiferente dos professores “Isso você já deveria saber!” (fala de um professor, citado por EE): Muitos professores demonstram surpresa quando os alunos não conhecem o assunto (que o professor já pressupunha o conhecimento) gerando um medo maior ainda de se expressar e revelar sua “ignorância”.*

6. *Ajuda esperada dos professores não vem: há uma expectativa de que os professores deem maior apoio aos alunos os quais se decepcionam quando eles não são carinhosos, afetuosos e agem com indiferença e impessoalidade.*

7. *Marcação dos professores preconceito: “Quem é ruim, parece que o professor já olha com cara diferente” (BB). Falaram que queria fossem mais próximo e menos impessoal.*

8. *AA comenta que quando estudava no ensino médio, não tinha esperança de entrar na universidade pelo alto nível de exigência no vestibular e muitas vezes achava que os professores não acreditavam que ela seria capaz de avançar, mas seu namorado a apoiou e finalmente conseguiu entrar.*

9. *Também comentamos que eles parecem ver a universidade como um lugar de excelência e que os relatos dos feitos sobre merecer estar na universidade e a crítica do Ismar sobre a qualidade dos professores, refletem a expectativa de uma universidade de qualidade.*

10. *Os participantes comentaram que muitas vezes achavam que essa dificuldade em entender os textos e falar com os professores parecia uma coisa proposital da parte dos professores e que muitas vezes demonstravam certa arrogância.*

11. *Para ela, a fala em um ambiente informal é fácil, mas na sala de aula “trava tudo” principalmente quando se sabe das exigências do professor.*

12. *EE conta o momento em que o professor, durante uma aula, pede para a turma fazer uma crítica que superasse a de Descartes. Então ela falou “Então vamos embora porque aqui ninguém vai conseguir fazer uma crítica melhor do que esse Descartes”.*

13. *Na relação professores alunos, há visível despreparo de ambas as partes é o que mais de marcante observa-se.*

14. *Seria interessante que cada cidadão não se permitisse não ser o melhor que pudesse, por extensão, o professor e o aluno; e como o servidor também é cidadão tem que ser incluído na reflexão e posterior autotransformação.*

15. *Falou também da sua experiência gratificante de conhecer a experiências pessoais de um professor que lhe deram maior aproximação e afinidade em compartilhar necessidades e emoções.*

16. *Não conheço alunos nem professores admiráveis, com exceção de um do segundo grupo, os quais são os de segundo maior número com quem convivo. Depois se houver muitos bons exemplos que não conheço, eles não tipificam a nossa universidade, já que a grande maioria dos componentes — independente do nível — é a expressão da famigerada e nociva malemolência brasileira.*

17. *Que professores, muitas vezes portadores dos mais altos títulos acadêmicos utilizem palavras em sala de aula, ou escrevam de forma incorreta, que escarneça o idioma pátrio, mesmo que a frequência não seja alta.*

18. *Neste momento, os participantes comentam que muitas vezes é difícil pensar em um futuro de sucesso, por que seus professores de faculdade demonstram que não acreditam muito em seu potencial. AA comentou que antes de chegar ao encontro da oficina um professor dissera aos alunos que as provas que ele havia corrigido estavam com uma escrita muito mal elaborada e eles não mereciam nem a metade da nota que ele deu. Os participantes comentaram que o professor não podia determinar de modo negativo o que nos somos ou queremos ser, pois todos nós temos potencial e podemos provar que somos capazes.*

19. *....depois alguns anos o vi em um congresso e me comovi – aquele professor nunca tinha falado dos seus sentimentos e naquele congresso ele falou do sofrimento dele para se tornar professor, o estudo para ele surgiu pela inspiração da leitura, uma*

*fuga que encontrou porque não era amado pelos pais, mas com os livros ele tinha um grande laço, seu nome com carinho, PV.*

### **Oficina de Leitura**

*1. logo que entrou no curso de psicologia teve que se adaptar a leitura dos textos apresentado pelos professores.*

*2. Disse também que como não há cobrança dos professores sobre o estudo que fazem sozinhas não sabe direito o que deve fazer, como deve estudar, disse que não conhece nenhuma forma de estudar sozinha.*

*3. Apesar da dificuldade com a leitura relatou que gosta de participar das aulas, que são bem diferentes das do ensino médio, que não é só o professor que fala na universidade, mas que os alunos podem e devem ser mais participativos, que os professores gostam que os alunos participem das aulas.*

*4. Disseram que não acompanham bem as aulas, que não sabem como estudar, que o professor passou um livro (MACHADO, Neuroanatomia Funcional) que é mais difícil de entender que a aula. Com relação a isso, o integrante Vicente relatou a sua própria experiência, dizendo que para ele a melhor forma de estudar para esta disciplina foi concentrar-se naquilo que o professor dava em aula.*

*5. Também perguntamos como o professor deu aula sobre o texto “De Anima” de Aristóteles, se ele havia lido alguma parte do texto na sala, ou se deu aula procurando transmitir o conteúdo do texto de forma mais geral. Ela disse que ele deu aula geral, e que em alguns momentos leu um resumo que havia preparado, e que isso dificultava para entender o conteúdo.*

## II. Cartaz Oficina de Crônicas

PERMANESENDO E MESTRADO EM PSICOLOGIA PROMOVEM:

**OFICINA DE CRÔNICAS**  
*"Memórias de um Universitário"*

**SUA HISTÓRIA NA UFPR MERECE UM LIVRO!**

*Todos temos histórias para contar. Elas nos acompanham e constroem o que somos. Este será um espaço onde elas ganharão voz e forma. Participe!*

**LOCAL:** CEAPPE (Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação) Prédio Histórico/ Subsolo

**MAIS INFORMAÇÕES:** (41) 3310-2840

**INSCRIÇÕES:** de 30/09/2013 a 09/10/2013, pelo e-mail [minhahistorianaufpr@gmail.com](mailto:minhahistorianaufpr@gmail.com)

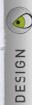
**APOIO:**

**REALIZAÇÃO:** 

**COORDENADOR:** PROF. MIRIAM PAN  
DEP. DE PSICOLOGIA - UFPR

**OS PARTICIPANTES TERÃO DIREITO A CERTIFICADO E À HORAS DE EXTENSÃO**

DESIGN:  WWW.ROBERTOJONES.COM.BR

### III. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- Você, ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira”. Esta pesquisa possui um caráter participante e pressupõe que os avanços importantes do conhecimento na área da educação necessitam da participação ativa dos alunos na avaliação e transformação da comunidade acadêmica. Por isso, será muito importante ter a sua participação, bem como seu envolvimento na pesquisa.
- O objetivo desta pesquisa é CONHECER MELHOR A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DURANTE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA e POR MEIO DESTA CONHECIMENTO PRODUZIR melhorias nas CONDIÇÕES de SUA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE, CONTRIBUINDO PARA REDUZIR O ABANDONO E MINIMIZAR O SOFRIMENTO QUE MUITOS ENFRENTAM PARA CONCLUIR O CURSO. É também uma possibilidade de você contribuir para um melhor ACOLHIMENTO DOS ALUNOS, aprimorando as condições de comunicação entre os grupos e as diferentes instâncias da nossa universidade.
- Caso você decida aderir à pesquisa, você irá participar de CONVERSAS COM A EQUIPE DE PESQUISADORES E COM OS DEMAIS JOVENS, INDIVIDUALMENTE OU EM RODAS DE CONVERSAS E OFICINAS, SOBRE AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE SEU COTIDIANO NA UNIVERSIDADE. VOCÊ TAMBÉM PODE SUGERIR ATIVIDADES PARA SEREM REALIZADAS QUE NOS AJUDEM A DISCUTIR SOBRE A EDUCAÇÃO NA NOSSA UNIVERSIDADE.
- Como em qualquer ATIVIDADE NOVA, você poderá experimentar algum desconforto, como: COISAS QUE VOCÊ SINTA E NÃO QUEIRA FALAR; COISAS QUE QUEIRA FALAR E FIQUE EM DÚVIDA SOBRE COMO FALAR OU SE SINTA CONSTRANGIDO; COISAS QUE SE ARREPENDA POR TER FALADO OU POR NÃO TER FALADO.
- Os riscos que envolvem A SUA PARTICIPAÇÃO são: VOCÊ FICAR INCOMODADO COM ALGUMA COISA QUE DESEJA CONVERSAR OU QUE CONVERSOU.
- Se você sentir desconforto, você deverá AVISAR A SEUS colegas de grupo ou a nossa equipe de pesquisa, e comparecer AO LOCAL EM QUE FOR COMBINADO PARA CONVERSAR SOBRE ESSE SENTIMENTO COM A COORDENADORA DA PESQUISA, A PROFESSORA MIRIAM PAN, OU COM QUALQUER DOS PESQUISADORES. NÓS SOMOS PSICÓLOGOS E QUALQUER UM DE NÓS PODE conversar individualmente com você, em HORÁRIO COMBINADO, ATÉ VOCÊ TIRAR SUAS DÚVIDAS.
- Os benefícios esperados desta pesquisa são: identificar COISAS BOAS QUE VOCÊS, JOVENS, ACHAM QUE DEVEM SER FEITAS ou as COISAS QUE, NA OPINIÃO DE VOCÊS, PRECISAM MELHORAR; APRIMORAR AS

CONDIÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA VOCÊS E PARA AS PRÓXIMAS GERAÇÕES de alunos que entrarão na universidade. ALÉM DISSO, VOCÊS VÃO AJUDAR A UNIVERSIDADE E AS PESSOAS QUE ESTUDAM, PESQUISAM E TRABALHAM COM JOVENS A CONHECEREM E ENTENDEREM MELHOR A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E DE PRESTÍGIO COMO A NOSSA.

- A pesquisadora MIRIAM PAN é psicóloga e professora desta universidade e sua equipe de pesquisa é composta por estudantes da graduação: Luiza Sionek, Patrícia Moreira Ribeiro e do MESTRADO em PSICOLOGIA: Alexander Tovar Aguirre, Andriele Caroline de Lima Litenski, Carine de Almeida Arruda Rhodes, Daniel Jaccoud Ribeiro de Souza, Patricia Ingrisani desta mesma universidade e uma psicóloga do CEAPPE: Grazielle Aline Zonta. Todos os componentes da equipe de pesquisa poderão esclarecer eventuais dúvidas a respeito da sua participação. Você pode contatar com a equipe, e pelo telefone 3310-2840 das 8:00 às 12:00 horas, pessoalmente nas quintas-feiras no CEAPPE e a qualquer momento através do email [pesquisa.psicologia.ufpr@gmail.com](mailto:pesquisa.psicologia.ufpr@gmail.com).
- Você pode se recusar a participar da pesquisa ou retirar esse consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar, e caso deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que você vem recebendo.
- Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os dados que você nos fornecer serão divulgados sob um código apenas em congressos ou publicações científicas.
- O seu nome ou identificação não serão divulgados ao público nem em material audiovisual, a menos que você autorize a divulgação através da assinatura do termo que autoriza à divulgação da sua identificação que irá garantir a divulgação da origem e da autoria dos seus relatos e participações.
- As atividades podem ser gravadas e filmadas. Toso este material produzido será arquivado e mantido sigilosamente sob responsabilidade da professora Dra. Miram Pan, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná no CEAPE, pelo período de 5 anos. Após desse período todo o material será incinerado.
- Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.
- Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo e orienta sobre as decisões que posso tomar e sobre as possibilidades de minha participação ativa e de contribuição, de adesão e/ou desistência, bem como as orientações e os apoios a mim disponibilizados caso eu os necessite. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me prejudique.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

---

(Assinatura do sujeito de pesquisa )

Local e data

Identificação do Responsável