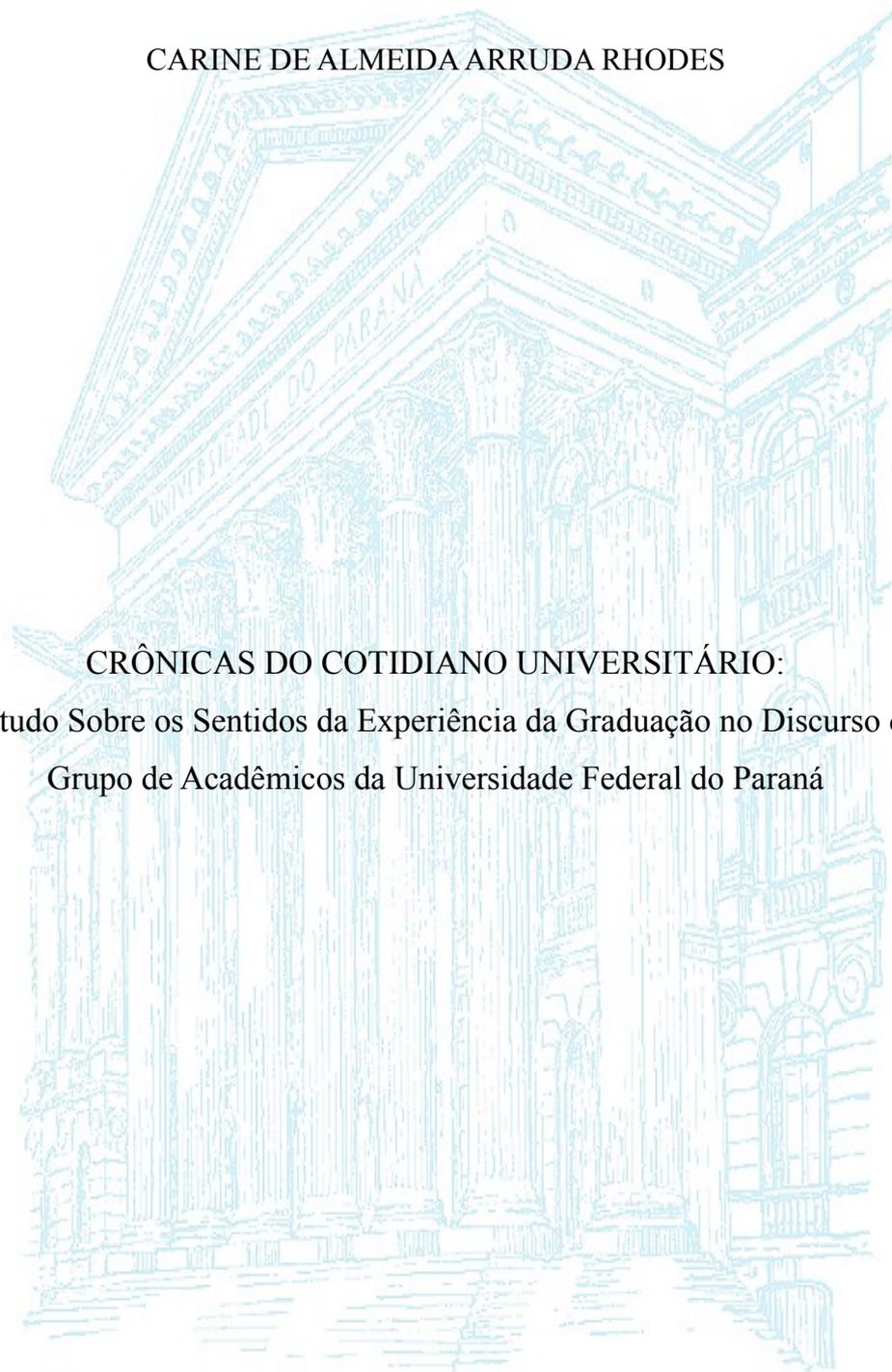


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CARINE DE ALMEIDA ARRUDA RHODES



CRÔNICAS DO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO:
Um Estudo Sobre os Sentidos da Experiência da Graduação no Discurso de um
Grupo de Acadêmicos da Universidade Federal do Paraná

CURITIBA

OUTUBRO DE 2014

CARINE DE ALMEIDA ARRUDA RHODES

CRÔNICAS DO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO:

Um Estudo Sobre os Sentidos da Experiência da Graduação no Discurso de um
Grupo de Acadêmicos da Universidade Federal do Paraná

Trabalho apresentado ao programa de Pós Graduação em
Psicologia, como requisito para obtenção do título de
mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Produção de
Subjetividade

Orientadora: Prof.^a Dra. Miriam Aparecida Graciano de
Souza Pan

CURITIBA

OUTUBRO DE 2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR
Cristiane Rodrigues da Silva CRB 9/1746

Rhodes, Carine de Almeida Arruda

Crônicas do cotidiano universitário: um estudo sobre os sentidos da experiência da graduação no discurso de um grupo de acadêmicos da Universidade Federal do Paraná / Carine de Almeida Arruda Rhodes. – Curitiba, 2014.

151 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

1. Estudantes universitários – Psicologia. 2. Psicologia educacional. 3. Educação inclusiva. 4. Participação estudantil na educação. 5. Estudantes universitários – Identidade. I. Título.

CDD 370.15



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas
Coordenação de Pós-Graduação em Psicologia
MESTRADO EM PSICOLOGIA



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Às 10h00 horas do dia 30 de outubro de dois mil e quatorze, na sala 208 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de **MESTRE EM PSICOLOGIA**, a mestranda **CARINE DE ALMEIDA ARRUDA RHODES**, tendo como título da Dissertação "**CRÔNICAS DO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA DA GRADUAÇÃO PARA UM GRUPO DE ACADÊMICOS DA UFPR**". Constituíram a Banca Examinadora a Professora Doutora Miriam Aparecida Graciano Souza Pan, orientadora, Professora Doutora Sonia Maria Rocha Sampaio, da Universidade Federal da Bahia e a Professora Doutora Patrícia Somers, da Universidade do Texas USA, titulares. Após a exposição da mestranda, os membros da Banca Avaliadora fizeram suas considerações e declararam a aluna:

- Aprovado (a) sem restrições.
 Aprovado (a), mas na condição de tomar as seguintes providências:

- Reprovado (a)

Eu Miriam Aparecida Graciano Souza Pan, orientadora, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

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

Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Rocha Sampaio
Universidade Federal da Bahia
Professora Titular

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

A meus pais José Carlos e Márcia,
por me ensinarem o caminho perfeito do Amor.

AGRADECIMENTOS

À Capes pelo auxílio financeiro.

À professora Dr.^a Miriam Pan, pelas inestimáveis orientações, pela alteridade que me fez avançar e pelo exemplo inspirador que levarei por toda a vida.

Às professoras Dras. Luciana Valore e Sonia Sampaio pelas contrapalavras, pela acolhida e pelas valiosas contribuições que ecoaram neste trabalho.

Aos estudantes Ana Paula, Carlos, Érica, Dalila e Ismar pelos tons e enunciados trazidos das suas histórias que nos permitiram preciosas reflexões e aprendizados.

Aos amigos do mestrado, da graduação e da pesquisa PermaneSENDO: Patrícia, Daniel, Grazielle, Jardel, Daniel, Luana, Wallisten, especialmente a Andrieli e Alex, pela parceria construída nas aventuras e desventuras da academia.

Aos amigos de perto e de longe: Priscila, Indi, Rudi, Cristina, Josué, Raphaela, Lala e tantos outros que me auxiliaram e amenizaram a sensação de solidão que a escrita nos ocasiona.

Aos meus irmãos Candace, Márcio, Carlesson e Marcondes, aos sobrinhos e cunhadas que mesmo distantes fisicamente, me rodearem com amor e incentivo.

Ao meu querido esposo Tércio, que durante todo o tempo soube me acolher e compreender minha ausência e também minha agonia.

Ao meu pequenino Daniel, que chegou no meio desta trajetória e me agraciou com uma força que jamais imaginaria alcançar.

E finalmente, à Jesus, meu redentor, pela esperança do porvir, por ser o Amigo Fiel e preencher minha vida com tamanha graça. A Ti Senhor, também dedico esta vitória.

Penso em tudo que passei e nos novos passos que darei, penso na formatura e nos meus filhos, penso em tudo o que ainda posso fazer, mas hoje é um dia especial, uma meta atingida, sonho realizado. O melhor que isso é o estado de espírito de felicidade plena, satisfação pela sensação de uma grande vitória em uma luta que achei que valeu a pena lutar, pois nela fui personagem e autor.

(Carlos Henze - Oficina de crônicas/Pensando o Futuro)

RESUMO

Rhodes, C. de A. A. (2014). *Crônicas do Cotidiano Universitário: um estudo sobre os sentidos da experiência da graduação no discurso de um grupo de acadêmicos da Universidade Federal do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

O presente trabalho consiste em uma investigação acerca dos sentidos da experiência acadêmica para um grupo de universitários da Universidade Federal do Paraná. Discute-se que a implementação de políticas inclusivas de acesso e de permanência demanda maior abrangência na compreensão sobre movimentos sociais, desafios e expectativas de integrantes dos mais diversificados grupos, os quais passam a integrar o corpo discente das universidades brasileiras. Estes discentes requerem maior compreensão sobre suas necessidades para uma trajetória de qualidade. O estudo está inserido em um contexto de pesquisa na UFPR que desenvolve e discute aspectos relacionados à permanência acadêmica. No recorte do presente trabalho, objetivou-se analisar os sentidos da experiência da graduação do estudante da UFPR por meio de uma pesquisa-intervenção. Dela participaram nove estudantes de diferentes cursos da UFPR, com idades entre 20 e 60 anos, durante sete encontros de duas horas de duração cada. Os encontros realizados constaram de cinco oficinas de crônicas e duas entrevistas dialogadas no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE). Um total de 39 crônicas foram produzidas pelos participantes nos encontros, além de sete diários de campo dos pesquisadores, e um vídeo produzido pelos próprios estudantes na última oficina. A análise dos dados fundamentou-se nos autores que convergem posicionamentos acerca da rememoração e da escrita como forma de ressignificação dos sentidos e de transformação social. Apontam-se nos discursos analisados o desejo do estudante pela apropriação da linguagem acadêmica e a busca pela legitimação e aceitação da sua voz. A chance de o estudante fazer uso da palavra foi observada como fator imanente à sua postura protagonista na academia e, nesse sentido, retoma-se a importância de a Psicologia Educacional desenvolver uma intervenção contextualizada às transformações sociais e promotora de um espaço de diálogo com os estudantes, a fim de auxiliar na promoção da qualidade de sua trajetória.

Palavras-chave: Políticas inclusivas. Universitários. Sentidos da permanência. Pesquisa qualitativa. Ressignificação. Psicologia Educacional.

ABSTRACT

Rhodes, C. de A. A. (2014). *Chronicles of Everyday Life University: a study on the meanings of graduation experience in the speech of a group of academics from the Federal University of Paraná*. Master Thesis, Graduate Program in Psychology, Federal University of Paraná, Curitiba.

The present work is an investigation on the meaning of the academic experience for a group of university students from the Federal University of Paraná. It is argued that the implementation of inclusive policies for access and permanence demands more comprehensive understanding of social movements, challenges and expectations of members of the most diverse groups, which become part of the student body of Brazilian universities. These students require greater understanding of their needs for a quality career. The work is part of a research context in UFPR that develops and discusses aspects related to academic permanence. In our study, we aimed to analyze the meaning of UFPR student experience through an action research. Nine students from diverse careers participated in the survey, aged between 20 and 60 years, during seven meetings of two hours duration each. The meetings consisted of five chronic workshops and two dialogued interviews at the Center for Advising and Research in Psychology and Education (CEAPPE). A total of 39 chronic were produced by participants in meetings, and seven field diaries of researchers, and a video produced by the students themselves in the last workshop. Data analysis was based on the authors converging positions on the recollection and writing as a way of reframing meanings and social transformation. Student's desire for the appropriation of academic language and the search for legitimacy and acceptance of his/her voice were pointed out on analyzed speeches. The chance for the student to use the word was seen as immanent factor in his/her protagonist position in Academy and, in that sense, it is resumed the importance of educational psychology to develop a contextualized intervention to social change and promoting a space for dialogue with students in order to assist the promotion of the quality of its trajectory.

Keywords: Inclusive policies. University Students. Sense of permanence. Qualitative research. Reframing. Educational Psychology.

RESUMEN

Rhodes, C. de A. A. (2014). *Crónicas del Cotidiano Universitario: un estudio sobre los sentidos de la experiencia del pregrado en el discurso de un grupo de académicos de la Universidad Federal de Paraná*. Disertación de Maestría, Programa de Pos-Graduación en Psicología, Universidad Federal de Paraná, Curitiba.

El presente trabajo consiste en una investigación acerca de los sentidos de la experiencia académica para un grupo de universitarios de la Universidad Federal do Paraná. Se discute que, la implementación de políticas inclusivas de acceso y de permanencia demanda mayor alcance en la comprensión sobre los movimientos sociales, desafíos y expectativas de los integrantes de los más diversificados grupos, los cuales pasan a integrar el cuerpo estudiantil de las universidades brasileiras. De esos estudiantes se requiere una mayor comprensión sobre sus necesidades para una trayectoria de calidad. El trabajo está vinculado a un contexto de investigación en la UFPR que desarrolla y discute aspectos relacionados a la permanencia académica. En la definición de nuestro estudio, propusimos un análisis de los sentidos de la experiencia del estudiante de la UFPR por medio de una investigación. En la investigación participaro nueve estudiantes de diferentes cursos de la UFPR, con edades entre 20 y 60 años, durante siete encuentros de dos horas de duración cada uno. En los encuentros fueron realizadas cinco oficinas de crónicas y dos entrevistas dialogadas en el Centro de Asesoría e Investigación en Psicología y Educación (CEAPPE). Un total de 39 crónicas fueron producidas por los participantes en los encuentros, además de siete diarios de campo de los investigadores, y un vídeo producido por los propios estudiantes en la última oficina. El análisis de los datos se fundamentó en los autores que convergen en posicionamientos acerca de la rememoración y de la escritura como forma de resignificación de los sentidos y de transformación social. Se apuntan en los discursos analizados el deseo del estudiante por la apropiación del lenguaje académico y la busca pela legitimación y aceptación de su voz. La oportunidad del estudiante hacer uso de la palabra fue observada como factor inmanente a su postura protagonista en la academia y, en ese sentido, se retoma la importancia de la Psicología Educacional desarrollar una intervención contextualizada a las transformaciones sociales y promotora de un espacio de diálogo con los estudiantes, a fin de ayudar en la promoción de la calidad de su trayectoria.

Palabras-clave: Políticas inclusivas. Universitarios. Sentidos de la permanencia. Investigación cualitativa. Resignificación. Psicología Educativa.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Apresentação..... | 12 |
| 1. Introdução..... | 18 |
| 2. Ensino Superior e Psicologia: Diálogos e Contextos..... | 28 |
| 2.1. Educação Superior: Transformações Políticas e Sociais..... | 28 |
| 2.2. Psicologia Educacional no Ensino Superior: Um Desafio à Intervenção..... | 33 |
| 2.3. Ações em Apoio à Trajetória Universitária: O Que Aprender Com as Experiências Estrangeiras?..... | 41 |
| 2.3.1. Estudos sobre a permanência no ensino superior americano..... | 41 |
| 2.3.2. Alunos de primeira geração: reflexo das novas políticas inclusivas..... | 43 |
| 2.3.3. Engagement: envolvimento estudantil..... | 46 |
| 2.3.4. Afiliação acadêmica..... | 50 |
| 3. Método..... | 53 |
| 3.1. A Imersão no Campo..... | 53 |
| 3.1.1. Pesquisa intervenção..... | 54 |
| 3.2. Participantes..... | 58 |
| 3.3. A produção de dados: O Desenho da Pesquisa..... | 59 |
| 3.4. Procedimentos..... | 63 |
| 3.4.1. Passo 1. Divulgação e inscrição..... | 63 |
| 3.4.2. Passo 2. Entrevistas dialogadas (final e inicial)..... | 64 |
| 3.4.3. Passo 3. Oficinas..... | 65 |
| 3.4.4. Os registros e a análise dos dados..... | 66 |
| 4. Vozes e Diálogos..... | 70 |
| 4.1. Enredos dos Encontros..... | 71 |
| 4.1.1. Entrevista dialogada – diálogos e sentidos iniciais..... | 71 |
| 4.1.1.1. Levantamento de necessidades – sobre o que os estudantes gostariam de falar?..... | 73 |
| 4.1.2. Primeiros sentidos em confronto: o ingresso na universidade..... | 75 |
| 4.1.3. Universidade: dificuldades, (a)normalidade e comunhão de sentidos..... | 79 |
| 4.1.4. Ultrapassando fronteiras: enfrentamento das situações..... | 87 |
| 4.1.5. Pensando o futuro..... | 89 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.6. Entrevista dialogada final..... | 92 |
| 4.2. Enredos de Dalila e Ana Paula..... | 95 |
| 4.2.1. Dalila e sua vontade de pertencer à universidade..... | 96 |
| 4.2.1.1. Reconhecimento acadêmico - fronteira social da legitimidade..... | 97 |
| 4.2.1.2. A aquisição do lugar de estudante..... | 102 |
| 4.2.1.3. Construindo novas histórias..... | 104 |
| 4.2.2. Ana paula merece ser e permanecer..... | 106 |
| 4.2.2.1. A fragilidade e a força na voz e no silencio de ana paula..... | 107 |
| 4.2.2.2. A normalidade e diferença: sentidos em confronto..... | 111 |
| 5. A Experiência Acadêmica e Seus Sentidos..... | 115 |
| 5.1. A Linguagem da Academia e a Identidade Estudantil..... | 115 |
| 5.2. A Tomada de Voz para o Posicionamento Político do Estudante..... | 119 |
| 5.3. A Psicologia Educacional e a Promoção do Protagonismo Acadêmico..... | 123 |
| 6. Considerações finais..... | 126 |
| Referências..... | 130 |
| Anexos..... | 145 |
| ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 146 |
| ANEXO II – Termo de Autorização de Uso de Imagem..... | 149 |
| ANEXO III - Termo de Autorização de Direitos Autorais..... | 150 |
| Apêndice: cartaz de divulgação da oficina de crônicas..... | 151 |

Apresentação

Porque sou eu que conheço os planos que tenho para vocês, diz o Senhor, planos de fazê-los prosperar e não de lhes causar dano, planos de dar-lhes esperança e um futuro. (Jeremias 29:11).

A universidade é considerada um lugar de poder, um espaço privilegiado, onde o acesso é restrito, mas ao mesmo tempo cobiçado. Por isso, é comum o estudante sem histórico de familiares na universidade se considerar incapaz de conquistar esse espaço. Uma das motivações para realizar essa pesquisa foi minha experiência histórica, na qual a voz de muitos estudantes podem ser ouvidas, pois antes de cursar Psicologia tinha a impressão de que minha chance para o ingresso na universidade era como a de um sonho apenas a ser sonhado. Via a universidade como um lugar grandioso, um espaço para o conhecimento, por um lado; por outro, um conhecimento que me fazia sentir inferior, porque minha família não podia, por limitações financeiras, propiciar a mim esta chance e também porque, em contrapartida, seria exigido muito mais estudo e dedicação de minha parte para que eu fizesse jus ao meu lugar em uma universidade pública. Desse modo, o ingresso no ensino superior público limitava-se a continuar sendo apenas um sonho. Além desses fatores, poucas pessoas em meu convívio haviam concluído o ensino superior: essas poucas eu as admirava, mas não me sentia capaz como elas para esta conquista.

No entanto, apesar de tais hesitações resolvi, ainda assim, tentar o vestibular, motivada pelo apoio da minha família. Para minha surpresa, e como resultado de um mérito que não reconhecia imediatamente em mim ou de um milagre! Consegui entrar e

vivenciar o que era impensável para minha vida, até então. Ingressei na universidade com imensa alegria e com o sentimento de que seria capaz de prosseguir. Mas, uma vez dentro da universidade, descobri que o desafio de permanecer era muito maior do que o de entrar nela.

Isso ficou evidente quando uma professora, durante uma das aulas de Psicologia, ao receber um dado trabalho meu, afirmou: “Você não sabe escrever direito, sua escrita está muito confusa!”. A dificuldade com a escrita era fato; porém, certamente havia outras maneiras de ela se dirigir a mim a fim de tratar essa dificuldade: poderia ter me incentivado ao aperfeiçoamento, ao invés de decretar, precipitadamente, minha falência acadêmica. Essa situação trouxe muitas inquietações, entre elas, o despertar de um projeto através do qual, não somente eu, mas outros estudantes, que passaram por situações semelhantes, puderam provar sua capacidade intelectual, concluindo bem o curso e dando continuidade às suas carreiras acadêmicas.

Durante o percurso acadêmico, desistir parecia ser a decisão mais cômoda – uma opção que me acompanhava em segredo, enquanto aceitava, cada vez mais, a desilusão do fracasso acadêmico. Às vezes, chegava a pensar que isso se devia ao fato de não ter muitos exemplos de familiares graduados; e\ou ao fato de não ter tido muita orientação acerca da experiência universitária, ou, ainda, por me ver mesmo como pessoa desinteressada e incapaz de obter o nível superior, resignada à satisfação de ter concluído o ensino médio, e só.

O início da formação passaria então a ser marcado pela reprodução do conhecimento que era transmitido. Reprodução que, a meu ver, de maneira semelhante ao modo que alguns religiosos aceitam, sem questionar, um texto sagrado, seria ainda mais

passiva que a aceitação desses últimos, por não se relacionar às minhas experiências de vida, imediatamente. Nessa profissão de fé psicológica, eram-me exigidos relatórios e exercícios, bem como a demonstração de certo interesse no aprendido com a explanação de dúvidas, estando eu interessada ou não, percebendo-o íntimo de minhas experiências de vida ou não.

Mesmo com tantos aspectos negativos, havia o desejo de persistir na busca pelo conhecimento, e pelas novas experiências que a educação poderia me trazer. Havia também o desejo de retribuir aos meus pais a oportunidade de estudo que eles não tiveram e que, ainda assim, deram o melhor de si para que eu tivesse essa oportunidade. Meus quatro irmãos mais velhos já haviam entrado na universidade, porém as dificuldades enfrentadas os impediram de permanecer. Eu era a última ficha de aposta, não queria decepcionar minha família. Podia ver o orgulho deles ao comentarem com amigos que eu estava na universidade, fazendo um curso que provia um vestibular muito concorrido. Eles não entendiam que eu passava por dificuldades, pois o fato de ter sido aprovada no vestibular, supostamente, garantia a mim o direito a estar na universidade e de superar os desafios que surgissem. Todavia, não havia tanto tempo hábil para me preparar para as provas e/ou para os textos, e eu tinha que atender às expectativas da universidade e do que era ensinado.

Com o passar do tempo, as experiências na universidade me ensinaram para além das teorias, das práticas e dos conceitos do mundo da ciência, a valorizar quem eu era no mundo universitário. Fui reencontrando a mim mesma e assumindo minhas histórias, e, dessa forma, pude continuar a traçar novos capítulos de desafios e sucesso dentro e fora da universidade. O sentido que posso atribuir para minha experiência na universidade, além

de esta ter me preparado para uma atuação no campo profissional, abrangeu a formação como uma chance para o exercício cidadão, comprometido com desenvolvimento social, em apoio às pessoas que, assim como eu, precisam garantir espaço de voz e de autoria, potencializando possibilidades de sucesso.

Relacionando a experiência acadêmica relatada com o momento histórico de transformações na universidade, onde têm sido ampliadas as condições de acesso aos egressos do ensino médio com pouca ou nenhuma referência familiar de acesso e sucesso, destaco a necessidade de estudos que busquem conhecer as experiências dos estudantes as quais podem contribuir na discussão acerca de possibilidades de auxílio ao percurso e a permanência desses discentes.

Para o desenvolvimento do presente estudo, o trabalho apresenta-se em cinco capítulos: no *primeiro* – introdução ao tema proposto: Ensino Superior e Psicologia - serão contextualizadas as políticas inclusivas no sistema de educação superior no cenário brasileiro e as possibilidades que acenam à intervenção da Psicologia Educacional a este panorama. É apresentada também a hipótese do trabalho e os objetivos a serem alcançados.

No *segundo capítulo*, tem-se exposta a revisão da literatura que versa sobre os desafios e as possibilidades para uma atuação da Psicologia no Ensino Superior, situando as transformações da universidade contemporânea. Na outra parte do capítulo, são destacadas as metodologias de acompanhamento e de auxílio aos estudantes em universidades estrangeiras, que se destacam pelos estudos precursores nesta área, desenvolvidos desde a década de 70. Trata-se de ações em auxílio à permanência dos estudantes de camadas populares por meio de modelos de intervenção que enfatizam o

envolvimento do estudante e seu protagonismo institucional.

No *terceiro capítulo*, é apresentada a metodologia que orientou a pesquisa-intervenção, sustentada pela inserção à pesquisa desenvolvida no curso de Psicologia da UFPR: Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira. Uma proposta que reúne ensino, pesquisa e extensão e objetiva desenvolver conhecimentos teórico-metodológicos e práticas interventivas que favoreçam a qualidade da permanência do jovem no ambiente universitário.

Como fragmento dessa pesquisa maior, foi aceita a participação no estudo com alunos da UFPR, a partir do diálogo e da produção de materiais no modelo de oficinas proposto por Pan (2003), metodologia destacada pelo seu caráter eficaz de intervenção, que estimulou a ação e o envolvimento dos sujeitos do estudo, configurando-se assim como estratégia política de intervenção.

No *quarto capítulo*, são apresentados os resultados, produzidos em encontros denominados "Oficina de crônicas: memórias de um universitário"¹, onde foi proposto o compartilhamento das experiências dos alunos e o registro pessoal de suas histórias em forma de crônicas; esta ação, foi fundamentada em autores benjaminianos e bakhtinianos, que se desenvolvem a partir da utilização de narrativas das histórias de vida, possibilidades para manter a dimensão sensível e criativa entre os sujeitos; nesse sentido, é considerado o caráter da palavra que carrega em si valores da sociedade e que evidencia os modos como esses valores se explicam e se confrontam.

No *capítulo final*, são apontadas as considerações sobre os efeitos de sentidos

¹ O procedimento e materiais utilizados foram devidamente regulamentados pelo comitê de ética e autorizados pelos participantes mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

produzidos com e nos estudantes sobre a sua experiência estudantil. Buscou-se seguir a perspectiva dos trabalhos que almejam, a partir das experiências produzidas com os sujeitos do estudo, contribuir com possibilidades futuras de intervenção no ensino superior, que auxiliem a dinâmica institucional, assistência estudantil e maior envolvimento dos alunos, favorecendo sua integração.

Buscou-se, portanto, integrar-se no campo de pesquisas que contribuam na elaboração de ações posteriores articuladas ao contexto da universidade, de modo a contribuir com a valorização dos processos discursivos e das transformações subjetivas no contexto educacional do ensino superior.

1. Introdução

A universidade brasileira tem vivenciado intensas e profundas transformações no seu cenário, abrangendo aspectos tanto de caráter estrutural quanto conceitual. Neste contexto, são amplas e complexas as discussões relacionadas ao processo de democratização e as políticas inclusivas que buscam garantir o acesso e a permanência dos novos alunos. Um desafio que se apresenta, consiste na necessidade de serem desenvolvidas novas estratégias de intervenção nas instituições de ensino em virtude da diversidade social e cultural que tem enriquecido o ambiente universitário (Jesus & Nascimento; 2013).

No ano de 2003, primeiro ano de mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a expansão da educação superior tornou-se representativa, pois foi elevada à condição de política pública. A adoção de políticas inclusivas educacionais ocasionou um processo de mudanças nas universidades e faculdades no país, se estendendo do Programa Universidade para Todos (PROUNI²), criado em 2004, que tem financiado bolsas de estudo nas universidades particulares; ao Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI³), instituído em 2007, que adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da sua rede federal de educação superior.

De acordo com Severino (2009), esses programas ampliaram o quadro de docentes

² Para mais informações acessar: <http://siteprouni.mec.gov.br/>

³ Para mais informações acessar: <http://reuni.mec.gov.br/>

e discentes nas instituições de ensino superior e permitiram um aumento no número de alunos do ensino médio público para as universidades, contrariando o *status quo* de que o ingresso no ensino superior, na maioria dos casos, era uma oportunidade reservada à parcela da população que, por ser economicamente mais abastada, tinha acesso aos recursos educacionais oferecidos nas instituições privadas alinhados ao conteúdo programático do vestibular.

Outro importante marco que veio intensificar o contexto de reformulações, foi a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo em Durban, África do Sul (2001). Nesta conferência, o Brasil foi enquadrado na lista de países que mantinham práticas de preservação do racismo. Nesse encontro, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs ao Brasil a formulação e aplicação de políticas e planos de ações nacionais no combate ao racismo. Em maio de 2002, o governo ampliou suas ações no combate à discriminação racial e estabeleceu o decreto nº 4428/2002 que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas, o PNAA, com objetivo de fomentar uma maior representação de grupos historicamente marginalizados nos diversos segmentos da vida social. Tais ações afirmativas foram caracterizadas como políticas e normas que objetivam corrigir distorções, desigualdades e discriminações. Nas universidades do país, essas políticas manifestaram-se através de medidas institucionais que visavam, além da igualdade de condições de acesso, assegurar a permanência dos alunos na universidade. (Somers, Morosini & Cofers, 2012).

Com o efeito das ações afirmativas, foi evidenciada a necessidade de uma nova postura que garantisse a permanência, a formação e a titulação dos alunos. No âmbito da

ANDIFES⁴, destacou-se a importância da implementação de políticas de permanência que contribuíssem para o sucesso acadêmico.

No ano de 2007, o governo Federal instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que em 2010 passou a ser transformado em lei. Este programa visa ao apoio à permanência de estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. O PNAES assumiu os seguintes objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (Machado & Pan, 2014, p. 191)

O caráter financeiro, com propósito de assegurar a permanência dos estudantes, tem sido importante alvo das ações do governo federal. De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC)⁵, os recursos orçamentários dedicados aos programas de assistência estudantil têm sido gradativamente ampliados. O PNAES, quando criado em 2008, recebeu inicialmente R\$ 125,3 milhões em investimentos e recursos, que foram evoluindo para atingir, em 2013, o patamar de R\$ 600 milhões.

Uma das ações do PNAES criada na Universidade Federal do Paraná (UFPR) é o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM), regulamentado em

⁴ A ANDIFES é a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Criada em 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral. Para mais informações consultar <http://www.andifes.org.br/>

⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content

2009 pelo Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). Fazem parte do PROBEM as bolsas: moradia e permanência e alimentação, as quais são fornecidas juntas ou de maneira isolada, de acordo com as condições socioeconômicas dos estudantes. A bolsa é condicionada a um conjunto de pré-requisitos a serem atendidos pelos estudantes que a recebem. O PROBEM tem demonstrado a importância de auxílio para a permanência estudantil, mas também evidencia o interesse político de serem asseguradas as condições de permanência. Sabe-se, portanto, que o auxílio financeiro aos estudantes de camadas sociais populares é quesito decisivo na garantia da permanência estudantil (Machado, 2011).

Concomitantemente ao apoio financeiro destinado à permanência dos estudantes, o quantitativo de vagas nas universidades tem sido substancialmente ampliado, inclusive com a criação de novos campi. Em 2003, foi iniciada a implantação de universidades nas regiões do interior menos acessíveis do Brasil, expansão que ampliou a quantidade de municípios atendidos pelas universidades de 114, em 2003, para 237, em 2011. Nesse período, 14 novas universidades e mais de 100 novos campi foram estabelecidos (Somers et al, 2012).

Os dados aqui expostos são fortalecidos com a apresentação dos resultados do Censo Escolar do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Trata-se de uma pesquisa respondida, anualmente, pelas instituições de educação superior do país. Apontou-se na pesquisa que, no ano de 2010, as instituições de ensino superior no Brasil haviam realizado cerca de 6,4 milhões de matrículas, o que representa mais que o dobro das matrículas feitas em 2001; e um aumento de 110,1% entre 2001 e

2010 do número de egressos. (MEC/INEP, 2011). Dados que também apontam a eficácia do Plano Nacional de Educação (2001-2010) que, dentre outros objetivos, estabeleceu a expansão da oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades por região e a diversificação de um sistema superior de ensino para atender clientelas com demandas específicas de formação. (MEC-INEP, 2011).

No percurso de democratização do acesso às universidades brasileiras, foi proposto em 2008, um projeto de lei para regular o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio⁶. Apresentado pela deputada federal do Maranhão Nice Lobão esteve em discussão por quatro anos, e finalmente em outubro de 2012, foi sancionado pela então presidente Dilma Roussef como lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como “Lei das Cotas”. Esta lei determinou a reserva de, no mínimo, 50% das vagas em instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Além disso, a lei estipulou que, dentro de um prazo de até quatro anos, todas as universidades federais no país reservem pelo menos cinquenta por cento de suas vagas para esses grupos específicos.

No site do Ministério da Educação, encontra-se a seguinte informação sobre essa lei:

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas - metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em

⁶ Para acessar a lei na íntegra consultar: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.html

ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁷.

No Censo do Ensino Superior (2001-2010) é apontado que das 59 Instituições Federais do país, 32 apresentavam algum tipo de cota social, como é o caso da UFPR – que, desde 2004, (oito anos antes da aprovação da lei das cotas) já destinava 40% das vagas a cotistas sociais e raciais. Dessas 32 universidades que possuíam alguma política de vagas diferenciadas, apenas 25 reservavam parte das vagas para negros, pardos e indígenas. A regulamentação da lei das cotas apontou, assim, o processo no qual as universidades iriam percorrer para garantirem o acesso e a permanência dos estudantes de escolas públicas. Tratam-se de mudanças institucionais somadas, inclusive em virtude das políticas de expansão dos campi e do aumento do número de vagas nas universidades.

No período de aprovação da Lei das Cotas, a presidente Dilma Rousseff fez um pronunciamento no qual destacou o desafio de implementação das cotas na universidade:

A importância desse projeto é o fato de nós sairmos da regra e fazermos uma sanção especial que tem a ver com um duplo desafio. Primeiro é a democratização do acesso às universidades e, segundo, o desafio de fazer isso *mantendo um alto nível de ensino e a meritocracia*. [itálico adicionado]. O Brasil precisa fazer face a esses dois desafios, não apenas a um. Nada adianta eu manter uma universidade fechada e manter a população afastada em nome da meritocracia. Também de nada adianta eu abrir universidade e não preservar a meritocracia. (Rousseff, D., 2012 <http://blog.planalto.gov.br/presidenta-dilma-sanciona-lei-de-cotas-sociais/>)

⁷ IBGE-MEC, 2013 - <http://portal.mec.gov.br/cotas/> recuperado em 24 de março de 2014.

Recuperado em 24 de março de 2014)

A consolidação das políticas de acesso e permanência destacadas até então, se configura como importante marco no sistema educacional público brasileiro. Um desafio que surge nesse contexto consiste na necessidade de melhor articulação das estratégias de auxílio à permanência universitária juntamente com os enredos da vida cotidiana dos alunos. Compreende-se a necessidade de serem propiciados espaços de voz à experiência e à trajetória do estudante e de políticas que auxiliem no combate à discriminação cultural e social.

Sobre esta questão, pesquisadores da Psicologia apontam uma demanda de atuação na área educacional que, por sua vez, apresenta ainda poucos modelos de intervenção para este nível de ensino, e uma construção teórica pouco fundamentada em uma reflexão acerca das transformações da universidade no contexto da economia globalizada e de seus efeitos nas instituições de educação superior, em especial às novas configurações sociais e culturais dos estudantes (Oliveira, Cantalice, Joly, & Santos, 2006; Pan & Ferrarini, 2009; Sampaio, 2009; Marinho-Araújo, 2009). Trata-se de processos contemporâneos que apontam para a necessidade práticas e saberes por parte da Psicologia, visando à consolidação de modelos de intervenção coerentes à realidade do ensino superior.

De acordo com Pan (2007), as práticas profissionais no contexto educacional consolidadas ao longo dos anos, se constituem a partir de uma postura que estabelece diagnósticos e nivelamentos dos sujeitos. Esta ação contribui com a lógica binária de classificar identidades como normais e anormais. Em oposição a esta postura, a autora aponta para a necessidade de um modelo de intervenção psicológica que possibilite a

problematização e ressignificação destas práticas educacionais, na busca de ampliar a possibilidade de considerar as diferenças humanas e assim contribuir com a oportunidade de os sujeitos terem acesso à educação e ao desenvolvimento social.

A análise da autora a respeito da inclusão no contexto educacional, evidencia a relevância de maiores reflexões a respeito da alteridade e da diferença, uma vez que a aceitação incondicional do outro constitui-se como fator imanente à inclusão. Neste sentido, é observado que a educação, para ser efetivada enquanto conquista e garantia de direitos humanos, necessita romper com a homogeneidade e possibilitar a diferença no cenário escolar, pois o modelo de inclusão que busca produzir uma normalidade e exclusão da anormalidade, apresenta-se incompatível e contraditório frente às políticas educacionais inclusivas que tem sido intensificadas ao longo dos anos. (Pan, 2007, p.20).

As autoras Pan e Ferrarini (2009) verificam que o momento do ingresso à universidade produz a expectativa social do desempenho satisfatório dos alunos aos padrões da universidade e de uma habilidade na escrita e leitura apropriadas aos padrões científico-acadêmicos; bem como, o sentimento de orgulho por estar em uma instituição pública e de qualidade. Entretanto, os preconceitos e dificuldades enfrentados por esses alunos para o cumprimento de tais expectativas ainda são pouco conhecidos; e, conseqüentemente, as intervenções destinadas a auxiliar estes alunos acabam sendo feitas de forma alheia à sua vida cotidiana (Pan & Ferrarini, 2009).

A convocação feita aos pesquisadores e profissionais da área, principalmente da Psicologia Educacional, é no sentido de se debruçarem sobre o Ensino Superior, sustentados pelo compromisso social e político de formação pessoal e profissional de cidadãos brasileiros, e de ampliarem as suas perspectivas de atuação, promovendo

melhores modos de ser e permanecer dos estudantes.

Portanto, neste caminho de reflexão, tem-se como hipótese que a intensificação das políticas diferenciadas de acesso ao ensino superior demanda às universidades maior abrangência na compreensão sobre quem são os novos estudantes, e quais suas necessidades para uma permanência de qualidade. Em outras palavras, aponta-se a necessidade de estudos relevantes que envolvam ações entre os universitários, que promovam a discussão e a reflexão sobre os aspectos relacionados à experiência da sua trajetória acadêmica.

Assim, são levantadas as seguintes indagações: De que modo a Psicologia tem desenvolvido suas práticas nas universidades brasileiras? Quem são os novos estudantes que ingressam após a implementação dos programas de inclusão? O que eles vivenciam desde o ingresso na universidade até a titulação? O que almejam na sua formação? Como e por que permanecem?

A partir dos questionamentos levantados, é enunciado o problema do presente estudo: **“Quais são os principais desafios, barreiras, expectativas e enfrentamentos presentes no discurso dos estudantes da UFPR, após a implantação das políticas diferenciadas de acesso?”** Consolida-se o interesse em conhecer, através das histórias de vida dos estudantes, as suas experiências e os sentidos da permanência na universidade. A partir do problema de pesquisa, é delimitado o principal objetivo: realizar um estudo participativo, identificando os sentidos da experiência universitária para o estudante da UFPR. Como condução ao alcance deste objetivo, são propostos como objetivos específicos: a) favorecer o diálogo com as histórias de vida dos alunos, de modo a produzir sentidos sobre a trajetória acadêmica; b) promover a participação e o

envolvimento dos estudantes nas questões sobre sua permanência na universidade e c) contribuir com a discussão sobre os desafios para a intervenção da Psicologia educacional no ensino superior.

A seguir, é apresentada a revisão da literatura brasileira e estrangeira que apresenta estudos sobre o acompanhamento estudantil, possibilitando uma reflexão acerca das práticas que podem ser desenvolvidas no contexto atual de transformações do ensino superior no Brasil.

2. Ensino Superior e Psicologia: Diálogos e Contextos

2.1. Educação Superior: Transformações Políticas e Sociais

As universidades no Brasil, em relação aos demais países ocidentais, apresentam um percurso extremamente tardio de surgimento (Nery, Santos, Santos e Sampaio; 2011). Aponta-se que os primeiros sinais de formação superior no período do Brasil colonial, ocorreram quando a corte de Portugal foi transferida para o Brasil, no início do século XIX. Anteriormente a esse período, o governo português impedia qualquer possibilidade de independência cultural ou política do Brasil, bloqueio que ocasionou um período de mais de trezentos anos de afastamento educacional e cultural no país.

Para Deise Mancebo (2006), o fato de a maioria das universidades brasileiras terem surgido a partir da década de 20, após investimento do Estado, fez com que elas estivessem, de algum modo, subordinadas a este último. Por isso, as universidades públicas brasileiras nunca tiveram a efetiva autonomia, conforme preconiza a constituição federal, uma vez que seguiram mais o modelo da universidade napoleônica, que se caracterizava em um perfil profissionalizante do que o modelo humboldtiano que enfatizava a pesquisa.

Saviani (1986) destaca a necessidade do resgate da função social da universidade uma vez que o sistema de ensino que não levar em consideração o meio social e histórico do homem e, ao mesmo tempo, a contribuição do conhecimento científico, terá poucas condições de ser eficaz para a transformação social e possivelmente servindo, inclusive, como ferramenta de alienação dos sujeitos. Neste mesmo estudo, Saviani ressalta que o processo de ensino-aprendizagem necessita acontecer de modo que os sujeitos participem

ativamente da produção do conhecimento, e que consigam, assim, para além da simples assimilação de conteúdo, transformar o meio onde vivem em um local com melhores condições e oportunidades para todos (1986).

A ampliação das oportunidades sociais recebe destaque nos estudos de Sampaio (2009). Destaca-se o final da década de 1990, no período em que o Brasil adota o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), instituindo os direitos humanos como política pública governamental, levando os direitos civis ao mesmo patamar dos direitos econômicos. Neste período, foi intensificada a discussão em prol da elaboração de estratégias em combate às desigualdades e discriminações. A autora aponta que, dentre as muitas formas encontradas para a proteção dos direitos humanos nos diferentes setores, a Política de Ações Afirmativas se caracterizou como políticas e normas na direção de corrigir distorções, desigualdades e discriminações. O PNDH se desenvolveu nas universidades brasileiras através de políticas que visaram à promoção da igualdade de condições de acesso e permanência - princípios que nortearam a Política de Ações Afirmativas na Universidade com o objetivo de permitir o acesso à universidade aos grupos sociais tradicionalmente excluídos.

Apesar da valorização às políticas afirmativas, Sampaio (2009), entre outros pesquisadores, sugere que essas ações não podem se restringir apenas ao apoio financeiro, mas também devem se ampliar através de ações acadêmicas e pedagógicas que reconheçam o difícil percurso desses estudantes até a universidade e levem em conta suas experiências escolares e existenciais para que sejam estabelecidos ambientes receptivos à aprendizagem e ao envolvimento do estudante às práticas acadêmicas. (Sampaio, 2009; Marinho Araújo, 2009; Machado, 2011).

Sobre a necessidade do processo educacional se constituir como um espaço de transformação social que oportunize melhores condições e oportunidades, observa-se nos estudos de Bourdieu (1975) apontamentos marcados pelo argumento de oposição ao sistema educacional de sua época que para o autor poderia reproduzir desigualdades sociais. De acordo com Bourdieu (1975), a cultura consiste nos valores e significados que orientam e dão personalidade a um grupo social; já o *capital cultural* foi uma metáfora criada para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma em uma espécie de moeda que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. Nesse sentido, a cultura se transforma em um instrumento de dominação, e a classe dominante passa a impor às classes dominadas sua própria cultura, dando um valor incontestável, fazendo com que ela seja a cultura boa. O teórico observa essa dinâmica cultural e a denomina de *arbitrário cultural dominante*, evento que ocorre quando uma cultura se impõe sobre outras.

O capital cultural, para Bourdieu, é exposto como um mecanismo que protege os limites confortáveis para os socialmente privilegiados, os quais por temerem a perda de seu status acima do restante da população, condicionam os direitos de acesso e prestígio a partir do capital cultural nos mesmos padrões da elite (Bourdieu, 1975).

O sociólogo transpõe esse pensamento para dentro da escola que, para ele, contribui para a que cultura dominante seja transmitida como tal, favorecendo alguns alunos em detrimento de outros. Os desfavorecidos são os que não possuíram contato com o capital cultural da classe dominante, seja na forma de livros, ou por não terem acesso a lugares que famílias da elite usufruem com mais frequência.

Bourdieu (1989) afirma que o sistema educacional consiste de um dos fatores mais

eficazes para conservação social e como um dos mecanismos legitimadores da reprodução de uma classe dominante, ao compreender que, a escola marginaliza os de classes populares enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural e, por isso, o discurso de igualdade não funciona em sua prática. Os filhos de pais diplomados passam a ser mais privilegiados por terem familiaridade com o universo de saberes exigidos pela escola, possuindo maiores chances de sucesso.

O autor destaca que a dificuldade dos alunos de camadas mais populares com o processo educacional não consiste de alguma incapacidade cognitiva ou criativa mas de um acesso mais precário à cultura e à educação pública de qualidade desde os níveis básicos.

De acordo com Nogueira (2005), os grupos de alunos que ingressam no ensino superior oriundos de camadas socialmente desprestigiadas transmitem aos professores a estimativa de quais chances eles terão no universo escolar. A partir, então, de suas experiências de sucesso ou fracasso escolar, os estudantes passam a adaptar seus investimentos a essas chances.

Nogueira (2005) argumenta ainda que a maneira de superação dos modos de dominação e de discriminação expostos pela hierarquização cultural juntamente às formas de dominação simbólica seria possível, uma vez que fosse explicitado o modo de funcionamento da instituição; tal modelo deveria estar sujeito a questionamentos e discussões para o advento da verdadeira e necessária transformação social.

Afirma-se que a mudança da hierarquização cultural e o proveito da herança sociocultural pra alguns grupos sociais, também estaria condicionada às medidas compensatórias, que originadas a princípio por medidas do poder público, apoiariam os

grupos marginalizados a obterem melhores chances de crescimento e de ascensão cultural.

Historicamente é conhecida a dívida social de exclusão, preconceito e exploração que vitimou e prejudicou culturas de povos indígenas e pessoas de cor negra, por exemplo. Trata-se de evidências que se apresentam como forte argumento de justificativa para a intervenção político-institucional que tente superar barreiras interpostas a grupos sociais. Assim, a implantação de medidas compensatórias para estes grupos, bem como aos demais estudantes que por diversos fatores também precisam de apoio para o desenvolvimento de suas potencialidades, constitui-se de uma ação que visa promover maiores possibilidades de acesso à educação. É, portanto, válido serem observadas as críticas ao sistema educacional para que possa ser construída uma reflexão sob olhar atento às relações sociais e suas possíveis redes de dominações.

Nesta sessão do trabalho, buscou-se apresentar um breve revisão de estudos que destacam a importância de ações afirmativas que podem ser promotoras de justiça social. É, também, possível observar que o percurso da universidade é resultante de um conjunto de condicionadores sociais, econômicos, políticos e culturais, que marcaram historicamente a educação brasileira, tendo ela respondido, reagido ou aceitado as exigências de cada momento histórico.

Considera-se que a entrada dos estudantes neste novo ambiente cultural precisa ser reconhecida como um processo de grandes mudanças não apenas que se direcionem aos aspectos estruturais, mas na compreensão das redes discursivas que produzem sentidos sobre as identidades dos estudantes (Machado, 2011). Destacando-se assim, a necessidade de estudos que busquem contextualizar como este processo vem ocorrendo na universidade e por consequente na vida dos estudantes.

A Psicologia, no contexto específico do ensino superior, tem apresentado importantes estudos que reivindicam a consolidação de ações articuladas às transformações institucionais e ao contexto histórico e político das universidades no Brasil. Assim, torna-se relevante serem apresentados estudos da Psicologia que convergem no olhar atento à universidade, aos seus processos e ao olhar sobre o estudante contemporâneo.

2.2. Psicologia Educacional no Ensino Superior: Um Desafio à Intervenção

Nos anos mais recentes, a Psicologia tem estudado questões relacionadas à vida do estudante universitário. Buscando uma atenção que ultrapassasse os aspectos cognitivos tradicionalmente abordados, pesquisadores ressaltam a importância de serem melhor compreendidas as relações estabelecidas entre os estudantes e seus projetos de vida pós-universidade (Valore, 2005); a análise do perfil socioeconômico educacional dos alunos ingressos, (Ferrarini, 2005), e ainda soluções relacionadas à adaptação da vida acadêmica e universitária dos estudantes contemporâneos. (Serpa & Santos 2001; Sampaio 2009; Marinho Araújo; 2009).

Destaca-se que a Psicologia Educacional, a partir do conhecimento das histórias dos ingressantes, pode acompanhar e estudar os processos que ocorrem no ensino superior e, assim, aprofundar a busca de novas estratégias de intervenção, diante das constantes e rápidas mudanças tecnológicas e sociais.

No ano de 2006, as pesquisadoras Oliveira, Cantalice, Joly e Santos realizaram um levantamento da produção científica realizada no período de 1996 a 2005 da Revista

Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional); a partir desse levantamento, foi apontada a falta de estudos sobre questões relacionadas à Educação Superior e aos universitários. Sobre esta escassez, as autoras reivindicam que a Psicologia necessita assumir uma atuação no ensino superior, abrangendo a complexidade de uma postura profissional de pesquisa e de produção de conhecimento para que, através desses moldes de atuação, tenha-se um fundamento prático de contribuição para a promoção do processo de desenvolvimento humano e da aprendizagem.

É destacado que a quantidade de estudos na Psicologia do ensino superior que discutem sobre a intervenção mais contextualizada às transformações das universidades demanda maior representatividade na literatura, embora possa encontrar, em número diminuto, importantes reflexões que acenam para o espaço fértil e promissor para a intervenção da Psicologia Educacional.

A pesquisadora da Psicologia Claysi Marinho-Araújo (2009) convida estudiosos da área a desenvolverem pesquisas na universidade não apenas orientados por meio de intervenções com bases individualizantes, mas em ações coletivas e vinculadas, através do planejamento de propostas destinadas à superação das dificuldades, no aprimoramento das potencialidades coletivas e no compartilhamento de ações que visem ao desenvolvimento institucional e às trajetórias pessoais de formação profissional.

A autora reflete sobre a urgência de uma melhor contextualização das formas de apreensão e produção dos conhecimentos científicos pelos novos estudantes, além do seu acompanhamento integral, uma vez que reside no processo educativo a função de organizar, reorganizar e ressignificar valores e conceitos que permitirão aos sujeitos uma

atuação consciente e intencional no espaço e contexto nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, a autora compreende o processo educativo não apenas sob uma perspectiva de aprendizagem de conhecimentos, mas também a partir das dimensões social, política, econômica, ética e cultural, justamente pelo fato de que o processo educativo engloba uma “formação cidadã para além de uma capacitação técnica profissional, enfatizando um compromisso ético e político acerca das questões relevantes ao seu contexto” (Marinho Araújo, 2009, p. 169).

Destaca-se a necessidade de serem formados no ensino superior, sujeitos aptos para a vida em sociedade, e não apenas instrumentalizados para o mercado de trabalho. Tal condução faria da educação um subsídio para a inserção dos alunos ao sistema econômico. Para a autora, a educação superior precisa estar sustentada na visão ético-política de uma formação cidadã, compreendendo o estudante como sujeito ativo e participativo nos movimentos sociais, e entendedor de seu papel fundamental nas mudanças que ele necessita e aspira.

Sabe-se que o ambiente acadêmico é tradicionalmente conhecido como lugar da produção de saberes e de formação profissional a partir de práticas cientificamente legitimadas. Este modelo acaba inibindo a possibilidade de haver lugares na academia onde sejam proporcionadas discussões mais humanísticas, que levem em consideração as questões acerca das dificuldades e necessidades afetivo-relacionais dos discentes.

De acordo com Sawaia (2009), as questões que abrangem o fator emocional dos sujeitos, sob o ponto de vista científico, são consideradas como fonte para a desordem, fraqueza, desequilíbrio e também um empecilho para o processo efetivo de aprendizagem e desenvolvimento racional. Esses aspectos, assim como os impulsos incompatíveis à vida

em sociedade, precisam ser controlados para a coexistência harmoniosa dos seres humanos.

Nesse sentido, a Psicologia na universidade, em suas práticas de intervenção junto aos estudantes, realiza-se muitas vezes de modo semelhante aos atendimentos feitos em consultório, reproduzindo a relação paciente-terapeuta, tratando-se de um modo de intervenção que auxilia alunos com dificuldades em equilibrar suas tensões emocionais à vida acadêmica ou que sofrem dificuldades de adaptação. Tal intervenção incide sobre a noção de que o aluno confia seu problema ao psicólogo, que o acolhe e busca encontrar um caminho para a resolução do conflito relatado. Nesse contexto, firma-se o compromisso ético pelo sigilo dos depoimentos dos alunos que desejam expressar suas dificuldades, firmando também a noção de que as experiências de dificuldades são tratadas em um contexto de sigilo para não comprometer a imagem do estudante. (Sant'Ana; Euzébio Filho; Lacerda Junior & Guzzo, 2009)

Sawaia (2009) discute sobre a questão do sofrimento velado que os sujeitos enfrentam e elabora uma categoria de estudo denominada “sofrimento ético-político”, referindo-se ao sentido produzido quando o sujeito não se sente acolhido ou aceito nas situações que vivencia. Este sofrimento, ao contrário da dor ontológica a qual todos são passíveis de acometimento, é reconhecido como um sofrimento, que é gerado nos maus encontros que se caracterizam pelas posturas de servidão, injustiça e preconceito que se cristaliza na forma de potência de padecimento, isto é, de reação e não de ação, na medida em que as condições sociais são mantidas, transformando-se em um estado permanente da existência. (Sawaia, 2009, p 370)

A referida autora recorre ao filósofo Espinosa para discutir sobre a importância do

afeto nos processos sociais, afirmando, ainda que o sujeito desenvolve o sentido da alegria quando sua capacidade de existir aumenta, e a tristeza surge em decorrência de um incômodo que diminui sua capacidade de ser-existir, uma situação que obriga o homem a viver em um lugar de passividade: “O medo equivale à impotência da alma que, dominada e submetida, imagina novos medos e nutre esperanças em ultrapassá-los.” (Sawaia, 2009, p. 367).

Transpondo esta concepção para o presente campo de estudo, a saber a universidade contemporânea, os novos grupos de estudantes e a Psicologia Educacional, tem-se o pressuposto de que a desigualdade social e o preconceito não seriam, portanto, eliminados por via da ampliação de oportunidades ou de auxílio financeiro, pois a desigualdade também está caracterizada como uma ameaça permanente à existência: um lugar estereotipado, que pode impedir os sujeitos de se recriarem, transformarem-se. Essa situação é postulada por Sawaia como risco à inclusão social, uma vez que limita a experiência, a mobilidade e a vontade dos sujeitos, impondo-lhes diferentes formas de humilhação.

Justamente por esse motivo, as possibilidades de transformação social podem ser mais intensificadas na universidade junto a intervenções opostas ao tratamento padronizado das questões socioafetivas; ações tais que objetivem a diminuição nas relações de servidão. Conforme apontado no pensamento da autora, essas consistem na atenção ao sofrimento ético-político para, através dele, intervir em apoio à transformação social.

A convocação aqui assumida parte da compreensão sobre o papel da universidade, que precisa estar constantemente articulada à formação cidadã, integradora e ativa dos

estudantes, observando-se que a Psicologia desempenha importante função com estudos e ações para o reconhecimento desse papel.

É possível aprofundar essa discussão, através de estudos da Psicologia na UFPR, nos trabalhos de Pan e Ferrarini (2009), onde é analisado que apesar de haver ações e investimentos voltados à permanência dos estudantes na universidade, somente essas, de maneira isolada, não podem ser consideradas como propiciadoras de igualdade de condições e de oportunidades. As atividades desempenhadas pelos alunos no interior das universidades precisam estar vinculadas à sua formação, pois se por um lado o auxílio financeiro fornecido aos estudantes em situação de desvantagem econômica tem sido fundamental para a garantia da sua permanência, por outro, evidencia a importância de uma compreensão sobre suas realidades e a articulação das atividades impostas aos estudantes pela condição da bolsa recebida para a sua formação acadêmica. Pan e Ferrarini apontam que as novas modalidades de acesso à universidade têm favorecido principalmente grupos de alunos que possuem pouca proximidade com os modos de leitura e de escrita esperados e exigidos na universidade, por esse motivo destaca-se a necessidade de estudos que compreendam as relações entre o abandono, a permanência e as dificuldades acadêmicas com as práticas de leitura e de escrita (Pan & Ferrarini 2009).

Em outro estudo realizado junto a um grupo de bolsistas PROBEM da UFPR, Pan, Ferrarini e Costa (2010) desenvolvem algumas reflexões sobre as narrativas de jovens de origem popular na universidade. Aponta-se que a educação não tem sido um direito garantido a todos os estudantes de origem popular, pois estes enfrentam problemas para terem acesso à universidade e continuam enfrentando problemas para tentar permanecer nela.

A caracterização desses estudantes e dos aspectos específicos de sua vida universitária no Brasil ainda é considerada recente, pois ainda são poucos os materiais demonstrativos de dados das ações destinadas à intervenção da Psicologia no ensino superior. Por este motivo, um dos principais desafios tem sido a construção de modelos de intervenção da Psicologia articulados ao novo panorama configurado no ensino superior público do Brasil.

Como referencial para estes novos caminhos de atuação, tem-se o exemplo dos trabalhos de grupos de pesquisa do Observatório da Vida Estudantil (OVE), da Universidade Federal da Bahia⁸ criado em 2007, a partir da interlocução e de experiências estabelecidas com a Universidade de Paris 8.

O OVE reúne pesquisadores em busca de observação, de coleta e de produção de dados sobre a vida estudantil (Sampaio & Santos, 2011). Este grupo reúne uma coleção de três edições de livros que apresentam pesquisas sobre o estudante universitário. Nesses estudos, aponta-se que a universidade tem a vida estudantil como um elemento gerador de sua dinâmica tanto política como social e simbólica - situação que justifica o trabalho do observatório, pois identifica o campus universitário como um campo de pesquisa. De acordo com Sampaio e Santos (2011), a proposta da equipe dos pesquisadores do OVE consiste em explorar os diferentes aspectos da vida de estudantes universitários, acompanhando os diferentes modos de vivenciar a experiência de ser um estudante da educação superior, de modo a descrever os desafios encontrados e os aprendizados realizados por eles em seu percurso e seus processos formativos, sistematizando os significados que eles constroem acerca de suas próprias experiências.

⁸ Para mais informações, consultar: <http://www.observatorioestudantil.ufba.br/http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=02917078GP1A13>

Os estudos realizados destacam os aspectos que marcam diferentes processos para a conquista da cidadania acadêmica e reconhecem a importância da realização dos estudos situados aos contextos micro e macro da Universidade, de modo que sejam melhor compreendidas as experiências específicas dos alunos, e que também situem o processo de implementação, gestão e avaliação de políticas e projetos voltados para o público estudantil; com isso, propõe-se um modelo de gestão humanizado no ensino superior. (Sampaio & Santos, 2011)

Sampaio (2010) reflete que a proposição e execução das políticas afirmativas solicitam o olhar do profissional psicólogo interessado não apenas em resultados acadêmicos, mas também interessados em “propiciar efeitos favoráveis à convivência de qualidade aos recém-ingressos no seio da comunidade Universitária” (Sampaio, 2010, p. 95). Destaca-se a necessidade de uma mudança de postura do profissional que ao invés de estar no espaço universitário fazendo aquilo que sempre foi feito, sem provocar mudanças, seja, por sua vez, capaz de pensar criticamente sobre o cotidiano acadêmico como um espaço de formação integral dos indivíduos, especialmente da população jovem. Nesse sentido, a Psicologia no espaço da universidade, além de suas outras especificidades já consolidadas, precisa assumir um papel articulador com a equipe interessada em apoiar o planejamento de práticas de permanência dos estudantes, ajudando na manutenção de ensino voltado à igualdade, justiça e liberdade.

Nos estudos destacados nesta sessão, foram evidenciadas ações de pesquisas implementadas na universidade brasileira nos anos mais recentes, as quais focalizam diferentes aspectos da vida estudantil e compreendem dilemas que permeiam sua trajetória acadêmica.

Sobre esta questão, compreende-se a importância de serem apresentados estudos de países que vivenciaram processos de democratização educacional e de políticas inclusivas das universidades. O levantamento de estudos em torno dos novos grupos de estudantes pode auxiliar na compreensão sobre as expectativas dos alunos sobre o ingresso e apresentar possibilidades de intervenção para a permanência e para o maior envolvimento dos alunos no cotidiano da instituição.

2.3. Ações em Apoio à Trajetória Universitária: O Que Aprender com as Experiências Estrangeiras?

2.3.1. Estudos sobre a permanência no ensino superior americano.

O pesquisador McNeely (1917–2003) foi um dos primeiros pesquisadores americanos a explorar os fatores que envolvem o abandono no ensino superior. Ele utilizou, em 1937, o conceito de mortalidade estudantil para se referir às dificuldades do aluno em permanecer na universidade até sua conclusão. De acordo com Morrison e Silverman (2012), esse autor reconhecia os fatores motivacionais relacionados à persistência do estudante, os quais fundamentaram conceitos psicológicos e sociológicos que também estimularam posteriormente pesquisas em busca de estratégias para a permanência do aluno. É destacado o papel do Estado em apoiar estudos que busquem compreender as causas do abandono na universidade e que tratem sobre fatores institucionais que pudessem contribuir com o sucesso escolar.

Posteriormente ao estudo de McNeely, o teórico William Spady (1970) desenvolveu um modelo sociológico de estudo influenciado pelo conceito de integração,

partindo da teoria de Émile Durkheim (1983) sobre o suicídio. O autor argumenta que as condições sociais que dão origem ao abandono são semelhantes às que resultam em suicídio, por isso, ressalta a importância de maiores incentivos à interação entre o aluno e os sistemas universitários acadêmicos e sociais, os quais também poderiam promover formas de evitar a recorrência do abandono bem como de apontar pistas para sua diminuição.

Em meados da década de 80, o pesquisador Alexander Astin (1985) destaca alguns aspectos que auxiliam a persistência dos estudantes na universidade. Para Astin, os fatores pessoais que influenciam a permanência são constituídos por fatores relacionais e emocionais, que podem melhorar ou prejudicar a permanência do estudante.

No final da década de 80, o pesquisador Vicent Tinto (1987) surge no cenário de pesquisas desta área apresentando concepções inovadoras acerca da integração social e da persistência estudantil; ele centrou seus estudos na participação dos alunos e no papel que as instituições de ensino poderiam desempenhar para influenciar o seu desenvolvimento social e intelectual. Ele delimitou estratégias que foram efetivas para manter o aluno na faculdade e introduziu ao seu campo de estudo o conceito de *sucesso na permanência*, que consistia não apenas em uma permanência simples, de estar por estar, sem existir uma satisfação do estudante em permanecer na universidade, ou sem garantir a ele um papel ativo e autônomo. Mas ao contrário desta permanência sob postura passiva, o autor apresenta este conceito destacando a motivação que as instituições se envolvem no desenvolvimento social e intelectual dos seus alunos. Esta motivação também iria refletir no envolvimento e participação do estudante com o todo da instituição. A motivação do estudante, propiciada inicialmente pela instituição, consistiria na principal fonte de

compromisso com sua própria aprendizagem. Nesse sentido, a universidade teria uma importante função no processo de crescimento pessoal dos discentes.

Para Tinto (1987), um dos importantes fatores para este desenvolvimento social e educacional dos alunos reside no contato informal entre professores e alunos, ultrapassando a mera formalidade do trabalho acadêmico e intelectual. A relação com o professor foi apresentada em seus estudos como definidor para o aumento do desenvolvimento intelectual e social e ainda relaciona-se com a persistência destes na instituição. No contexto de estudos que exploram fatores para garantia da permanência estudantil, um grupo de alunos tem recebido representatividade nesta literatura em virtude da condição familiar distanciada da academia e que, de acordo com estudos, apresentam maiores índices de abandono: tratam-se dos estudantes que são os primeiros na família a ingressarem na universidade.

2.3.2. Alunos de primeira geração: reflexo das novas políticas inclusivas.

Os alunos de primeira geração – *first generation College* -, conforme mencionado por pesquisadores como Terenzini, P. T.; Springer, L.; Yaeger, P. M.; Pascarella, E. T.; & Nora, A. (1996) e Davis (2012), consistem em um grupo de alunos que vem crescendo a cada ano em decorrência das políticas de democratização nas universidades. As pesquisas destinadas à exploração deste grupo foram ampliadas como decorrência de os índices estatísticos apontarem o aumento dos níveis de abandono da universidade; assim, pesquisadores buscaram identificar as causas do abandono o que auxilia a permanência e, através dos dados obtidos, são elaborados caminhos de auxílio à permanência destes estudantes (Davis, 2012).

De acordo com Terenzini et al (1996), alunos provenientes de políticas inclusivas, os chamados da primeira geração, possuem propensão para apresentarem dificuldades de aprendizagem e de desenvolverem as habilidades exigidas na universidade em relação aos demais alunos. Os obstáculos enfrentados por estes, dentre outros fatores, consistem da ausência de aspectos como o conhecimento do ambiente de campus, de expectativas acadêmicas futuras, da preparação acadêmica adequada e do ambiente familiar alheio ao contexto estudantil.

Em razão de a família desses estudantes não ter muita aproximação ao contexto do ambiente acadêmico, estes podem não possuir uma condição adequada para criar ou estabelecer um lugar ou tempo para estudar, podem estar em um conflito cultural entre seu ambiente doméstico e o universitário, e, por conta disso, acabam sendo mais propensos a terem dúvidas sobre suas habilidades acadêmicas e muitas vezes diminuem suas motivações para persistirem por pensarem que não são muito capazes de fazerem uma faculdade. A superação desses desafios pessoais torna-se essencial para uma transição bem sucedida na universidade (Terenzini et al, 1996).

De acordo com Seidman (2005), faz-se necessária uma prática institucional que tire os alunos de primeira geração de uma posição passiva ou alheia ao seu contexto social e sua condição estudantil, e que possa estimular seu comprometimento e protagonismo na formação, ao passo que a instituição deve também manifestar seu interesse em apoiar e ajudar esses estudantes. O autor ressalta que as ações para retenção não podem ser implementadas sob sentido punitivo para estes alunos, como se fossem corrigir suas falhas, mas precisam ocorrer como uma medida de apoio e de incentivo ao seu sucesso acadêmico, deixando claro o interesse de proporcionar maiores chances de sucesso

acadêmico, sem omitir a realidade de seus envolvidos. Para Seidman (2005), os alunos necessitam entender esse processo, a razão pela qual são convidados a participar dos programas de apoio, e quais os resultados esperados com sua participação.

Como uma das contribuições, Davis (2012), em seu livro “*The first-generation student experience*”, apresenta uma análise da transição cultural e do desempenho da escrita dos alunos desse grupo. O autor discute questões como o desenvolvimento de serviços e programas de apoio ao ajuste emocional para os alunos, a vida acadêmica e a vida cultural, o equilíbrio entre o trabalho e o estudo, as lutas financeiras para custeio dos estudos da faculdade, as instruções para os desafios da sala de aula, o tratamento respeitoso para com alunos de primeira geração e as questões do impacto no momento de transição.

O autor apresenta algumas ações e programas existentes em universidades americanas que visam à permanência dos alunos, dentre as quais tem-se o treinamento de professores para lidar de forma não preconceituosa e, sim, construtiva junto a esses alunos, *workshops* sobre a vida acadêmica, serviços de orientação para a nova trajetória da faculdade e programas de tutoria. Nessas propostas, o autor apresenta formas de envolvimento com esses alunos e formas de lidar com as suas experiências acadêmicas e culturais.

Observa-se em Davis (2012) o reforço para a utilização de estratégias pedagógicas concretas que busquem criar ambientes de aprendizagem colaborativos, produtivos, de respeito às diferenças culturais e sociais trazidas pelos estudantes. Pesquisas como essa, portanto, podem beneficiar os estudantes além de ajudar a administração, professores e funcionários da universidade a pensarem melhores modos de atenção e apoio a estudantes

sejam eles de grupos sociais próximos ou distantes.

As pesquisas deste tópico apontam a importância da participação efetiva da instituição e dos alunos na elaboração de atividades direcionadas à sua permanência. Os estudantes, ao situarem a perspectiva social e cultural das trajetórias acadêmicas no contexto em que estão, ampliam as chances de assumirem um posicionamento participativo na instituição, uma condição que se reverte em benefício, tanto à sua vida acadêmica como para a instituição que compreenderá formas de intervir na promoção da permanência dos discentes.

Nesse caminho de estudos, é também destacada uma modalidade de pesquisas que exploram o conceito de envolvimento estudantil na universidade. É proposto o compromisso bilateral na qualidade da formação: responsabiliza-se a instituição em promover e gerenciar recursos, programas, procedimentos e normas, e também os alunos na utilização dos meios dispostos pela universidade para a sua aprendizagem. Essa proposta aponta a possibilidade de um processo motivacional no ambiente acadêmico ao trazer uma parceria estudante e instituição durante a trajetória acadêmica.

2.3.3. Engagement: envolvimento estudantil.

O conceito de *engagement* foi desenvolvido nos Estados Unidos durante a década de 80 com o estudo precursor de Alexander Astin. O foco no envolvimento, tal como nos alunos de primeira geração, foi consolidado principalmente quando o processo de implantação das políticas afirmativas de incentivo ao acesso educacional de camadas populares menos prestigiadas começava a demonstrar o aumento dos índices de evasão. (Kuh, Pace & Vesper, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005).

O termo *engagement* ou envolvimento, consiste na efetiva participação do estudante em um processo educacional mediado por práticas, tanto dentro como fora da sala de aula, que conduzam a uma sucessão de resultados favoráveis à formação estudantil, envolvendo dimensões afetivas, cognitivas e relacionais, exercendo uma influência importante nos resultados dos alunos (Kuh, Pace & Vesper, 1997).

O envolvimento é observado como processo de construção coletiva entre universitários e a equipe institucional, por meio de experiências que vislumbrem a promoção de aspectos como a aprendizagem ativa e colaborativa, a participação em atividades acadêmicas desafiadoras, ações que ajudem os estudantes a se sentirem legitimados e apoiados pela instituição de ensino (Coates, 2010).

Esse conceito é também utilizado nos estudos como referência à motivação, vontade ou interesse dos alunos em participar de atividades acadêmicas, como aulas, apresentação de trabalhos e outras atividades oferecidas como parte do programa escolar (Astin, 1985; Berger & Milem, 1999; Chickering & Gamson, 1987; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2007; Kuh, Pace & Vesper, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005). Os estudos estrangeiros e alguns recentes no Brasil apontam que os níveis de envolvimento do estudante nas diversas experiências propiciadas pela instituição consistem de importantes variáveis no estudo prognóstico do rendimento estudantil (Astin, 1993; Cunha & Carrilho, 2005; Hu, 2011; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, & Gonyea 2008). Para essas pesquisas, há uma grande necessidade de serem desenvolvidas nas universidades ações pelas quais o aluno se envolva em tutorias entre alunos e professores, no apadrinhamento de outros alunos, no estabelecimento de pares universitários.

O interesse pelo desenvolvimento do envolvimento do estudante ganha representatividade no cenário das universidades estadunidenses quando, em 1999, uma equipe de pesquisadores liderada pelo pesquisador George Kuh, cria a Pesquisa Nacional de Envolvimento Estudantil (NSSE⁹). Esse núcleo concentra estudos sobre o *engagement* e ajuda gestores e professores universitários a avaliarem o envolvimento dos alunos. Através dos estudos, o NSSE reúne anualmente informações sobre como acontece a participação dos estudantes nos programas e atividades fornecidas pelas universidades e analisa os questionários dos seus alunos em comparação com os diferentes grupos de estudantes.

O levantamento de dados é realizado pelo núcleo de estudos da *Community College Survey of Student Engagement CCSSE*¹⁰, criado em 2001, na Universidade do Texas, em Austin, fornecendo procedimentos da pesquisa que avaliam as práticas institucionais e os comportamentos dos discentes. Os estudos articulados entre o NSSE e o CCSSE são feitos a partir de três principais objetivos: 1 - a comparação com as normas nacionais sobre a prática educacional e o desempenho nas faculdades comunitárias e técnicas; 2 - a realização de estudo diagnóstico que identifique as áreas em que a instituição poderia melhorar as experiências e os resultados educacionais dos alunos; 3 - o monitoramento e prestação de contas das ações, apresentando dados sobre a melhoria da eficácia institucional ao longo do tempo.

Das pesquisas realizadas, são indicados alguns resultados das práticas nas universidades que auxiliam e dão direcionamento para uma boa formação dos seus alunos. Em relatórios de algumas pesquisas, o envolvimento estudantil foi mensurado nos

⁹Para mais informações consultar: / <http://nsse.iub.edu/>

¹⁰Mais informações, consultar: <https://www.ccsse.org/>

discentes através de três aspectos: 1 - o nível de desafio acadêmico ou o grau em que os alunos possuem expectativas de receber algum tipo de desafio; 2 - o nível da aprendizagem ativa, ou seja, como os alunos se esforçam para construir ativamente conhecimentos, interagir e estabelecer contato entre alunos e professores, e 3 - o ambiente emocional de aprendizagem, que envolve sentimentos de identidade e legitimação na universidade.

Os aspectos destacados apontam questões relacionadas às produções subjetivas e demonstram a preocupação e a dificuldade dos alunos em possuir a condição de membro na instituição. Sobre essa questão, as pesquisas demonstram que a busca pelo pertencimento é um conflito, principalmente, para os grupos de estudantes considerados excluídos ou em situação de risco. É exemplificado nos relatos dos alunos com este perfil, que eles consideram a cultura da universidade como estrangeira e pouco convidativa e, para alguns, o envolvimento com a experiência universitária foi comparada ao envolvimento numa batalha ou em um conflito (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008).

Os estudos centrados no envolvimento estudantil supõem, portanto, que é possível identificar aspectos no ensino e formação que podem ser aperfeiçoados através dos relatos dos próprios alunos. É observado, ainda, que as práticas que visam o envolvimento acadêmico se constituem de ações que possibilitam a produção de espaços na universidade que permitam um processo de ressignificação sobre a trajetória e a experiência estudantil.

Sob uma perspectiva que também focaliza a permanência de qualidade dos acadêmicos, é destacado no trabalho do pesquisador francês Alain Coulon (2008), um estudo acerca das transições educacionais vivenciadas na universidade de Paris-8. O

interesse nesta questão foi ocasionado em decorrência das altas taxas de evasão e do fracasso escolar nas universidades francesas. Neste contexto, o referido autor desenvolveu um estudo documentado realizado com estudantes desta universidade.

2.3.4. Afiliação acadêmica.

Coulon (2008) aponta que o estudante, ao ingressar na instituição, passa por um processo de transição entre a vida de aluno de ensino médio para a vida de estudante universitário, e, na maioria dos casos, esse processo não é simples, uma vez que implica a afiliação a um novo status social, e, por esse motivo, o processo é comparado à aprendizagem de um novo ofício. A afiliação e a aquisição do ofício de estudante consistem, portanto, de um desafio que se apresenta ao discente recém ingressante, nesse sentido, o processo de transição e afiliação é considerado pelo autor como fator imprescindível para o sucesso na trajetória do estudante.

Destaca-se que a inserção do discente na universidade precisa ser acompanhada de acesso ao conhecimento e à produção de novos sentidos sobre suas condições sociais e culturais. É analisado que a entrada na vida universitária é um momento de grandes estranhamentos e da necessidade da afiliação. Processo que é marcado, essencialmente, por três momentos: 1: O estranhamento, onde o estudante se depara com o universo desconhecido; 2: A aprendizagem, marcado por adaptações e acomodações progressivas e, por fim, 3: A afiliação, onde o estudante já compreende as normas e regras sociais institucionais e adquire o status de membro, pois aprendeu o ofício de estudante.

De acordo com Coulon (2008), as informações reais e práticas para os novos alunos conseguirem transitar na universidade são transmitidas pelos estudantes mais

velhos e, assim, a permanência efetiva ou a condição de membro universitário está vinculada às relações que o aluno poderá estabelecer dentro da universidade.

Nesse sentido, é apontado que a afiliação do estudante ao universo da educação superior abrange não apenas o conhecimento explícito das regras, mas a capacidade de reinterpretar e apropriar-se como um novo atributo de saber desenvolvido pelo estudante. Considera-se que a permanência de qualidade precisa ser vista como direito do cidadão, ou seja, que estudantes originários de meios populares tenham, além do acesso, condições físicas, mentais e culturais que permitam o desenvolvimento de suas potencialidades (Coulon, 2008). É apontada a necessidade de uma intervenção institucional que auxilie o percurso dos estudantes, tanto aqueles já considerados em situação de risco como aos demais que também necessitam adquirir a afiliação estudantil. Sobre esta questão, o pesquisador propõe: “uma pedagogia da afiliação que considere e valorize as possibilidades ao invés de estigmatizar suas lacunas” (Coulon, 2008; pg. 68).

Transpondo a revisão da literatura desta sessão ao contexto das universidades brasileiras, ressalta-se que as metodologias de acompanhamento estudantil e os estudos sobre permanência dos alunos, traçam propostas e considerações sobre como podem ser desenvolvidas e implementadas ações de auxílio aos estudantes. Para Somers e Jones (2009), a implantação da assistência aos grupos populares nas universidades, quando examinadas no cenário brasileiro, podem apontar pistas para a condução e efetivação de novas ações, já que novos grupos de estudantes, uma vez inseridos no ambiente de nível superior de ensino, precisam de diversos modos de incentivos para garantir o sucesso em seus estudos e em sua trajetória.

Estas autoras fazem alusão ao conceito de *suicídio cultural* desenvolvido por

Tierney (1999), comparando os riscos da migração de estudantes de camadas populares para a universidade sem o cuidado e preparo específico; esta migração em massa é observada como uma situação que pode ameaçar as peculiaridades e especificidades culturais dos estudantes.

Observa-se nos estudos deste tópico que a intervenção em apoio e envolvimento estudantil pode ser eficaz para aperfeiçoar a trajetória do estudante na academia. Essa intervenção precisa ser constituída por diferentes formas de apoio, visando ao alcance de objetivos pessoais e acadêmicos dos discentes que, por sua vez, necessitam ser elaborados juntamente com as necessidades levantadas pelos estudantes.

Neste capítulo, foram apresentados estudos de autores que auxiliam a delimitação do problema de pesquisa, a saber: “Quais os principais desafios, barreiras, expectativas e enfrentamentos dos estudantes da UFPR, após a implantação das políticas diferenciadas de acesso?” foram destacadas pesquisas na Psicologia que reivindicam a consolidação de práticas contextualizadas no ensino superior e, também, foram expostas uma série de pesquisas e intervenções relacionadas à permanência do discente em países que vivenciaram processos de democratização do acesso ao ensino superior, estudos que compartilham o foco na promoção de qualidade na permanência do estudante.

A partir da exposição destes trabalhos, é possível a retomada à proposta de estudo e às concepções apontadas acerca dos desafios para a permanência estudantil, questões estas que contribuem no debate e na reflexão sobre os processos de transição dos estudantes de camadas populares à universidade brasileira. Estes são, portanto, direcionamentos que auxiliam a presente discussão. Segue a sucessão das apresentações dos capítulos, e o próximo trará as ações e os passos executados na presente pesquisa.

3. Método

A presente pesquisa foi realizada durante o ano de 2013, na Universidade Federal do Paraná, entre os meses de setembro e dezembro, no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE). Apresenta-se agora, o contexto de pesquisa que proporcionou a inserção ao campo de estudo e, na sequência, são destacados os passos percorridos para sua realização.

3.1. A Imersão no Campo

Esse estudo insere-se na pesquisa “Identidade, Política e Universidade Contemporânea: Desafios à Psicologia Brasileira”¹¹, realizada sob caráter de uma pesquisa intervenção, junto aos estudantes da universidade, que tem como um de seus objetivos desenvolver o modelo de intervenção proposto por Pan (2003) para a Psicologia Educacional no contexto das Instituições do ensino Superior (Pan, 2013). Nesta pesquisa se insere minha participação como aluna do mestrado em Psicologia da UFPR, ao integrar o grupo de estudantes-pesquisadores, atuando em um dos eixos realizados no decorrer da pesquisa - constituído pela elaboração e realização de oficinas com estudantes universitários.

O estudo foi realizado na Universidade Federal do Paraná, no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE), do Setor de Ciências Humanas, Letras e

¹¹ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (nº 18729013.7.0000.0102) e é registrado na Pró-Reitoria de Extensão, onde ganhou seu nome junto à comunidade interna como Permanecendo: Termo que vem sendo usado como junção de sentidos das palavras permanecer e sendo, resultando na expressão PemaneSendo na universidade.

Artes da Universidade Federal do Paraná, o modelo proposto caracteriza-se como uma proposta de dar voz aos alunos através de um espaço que ofereça uma possibilidade de refletir sobre os discursos de identidade presentes nas práticas da universidade por meio de um questionamento das relações aluno-comunidade acadêmica, a fim de ressignificar a própria noção de comunidade enquanto um corpo social receptivo às iniciativas da comunidade discente.

A pesquisa, assume um caráter participativo corroborando a importância de se estar imerso no seu espaço cotidiano e, conseqüente, interação direta com o processo, com o conhecimento e vivência nos dois lados envolvidos: psicólogos-pesquisadores e estudantes universitários. Com isso, a imersão no contexto da pesquisa ajuda a entender melhor a sua dimensão e os seus efeitos de sentido na experiência acadêmica.

O desafio foi identificar as experiências dos estudantes durante sua permanência na universidade. Para isso, realizou-se uma intervenção na prática desses discentes, promovendo, por meio de um debate sobre as necessidades e expectativas na trajetória acadêmica, uma ressignificação das experiências e novos sentidos sobre a permanência universidade.

3.1.1. Pesquisa intervenção.

A Psicologia apresenta um corpo teórico-metodológico historicamente consolidado neste tipo de pesquisa em suas mais diversas abordagens. Pode-se exemplificar, entre outros autores: Trip e Wilson, (2001); Aguiar, (2003); Rocha, (1996, 2001); Jobin e Souza, (1996); Jobim e Souza e Castro (1998) e Pan (2003). Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador torna-se participante do estudo, analisando e intervindo não só na prática dos

sujeitos envolvidos, mas também analisando e intervindo em suas próprias práticas. O pressuposto de pesquisa-intervenção a ser adotado nesse estudo seguirá o trabalho sistematizado pelos estudos de Jobim e Souza (1996) e Pan (2003), que se delineiam sob os fundamentos bakhtinianos.

Os estudos de Jobim e Souza (1996) e Pan (2003) demonstram as vantagens na construção de um espaço de ressignificação de ideias, além de seu caráter ativo e transformador da realidade. Em suas pesquisas, o espaço de trabalho é visto como lugar para práticas educativas que oportunizam tanto uma libertação do passado quanto a abertura de um porvir. Desse modo, torna-se crucial a participação do estudante, sendo permitido a ele falar e fazer uso da palavra oral e/ou escrita, pois o processo de transformação subjetiva e social acontece através do discurso.

Sendo assim, o desenho dessa proposta interventiva busca um conhecimento que faça sentido para a vida do sujeito. Ao conhecer a realidade concreta do estudante, o pesquisador passa a trilhar um caminho ativo e responsivo em relação às práticas discursivas, onde os eventos acontecem, se formam e se transformam por meio da palavra. Por isso, foi trabalhado e discutido com os alunos, suas experiências narradas, através da escrita ou da fala, num espaço de construção de ação coletiva.

De acordo com Figueira e Pan (2008), é importante a criação de espaços de diálogo, de valorização das vozes e do envolvimento estudantil uma vez que a reaproximação com o uso da língua escrita e falada é fator propiciador para a ressignificação do ato de ler e escrever, ultrapassando a ideia da escrita como um código, alcançando o sentido de seu uso como prática social e como instrumento de transformação (Figueira & Pan, 2008).

Pesquisar e escrever histórias, memórias e registros dos mais diferentes gêneros, consiste de uma atividade estética e artística. O filósofo e crítico Walter Benjamin (1892-1940) e o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975) trazem importantes contribuições para o campo das ciências humanas acerca do papel da linguagem na atividade humana. Benjamin (1994) aborda as narrativas das histórias de vida como possibilidade de manter a dimensão sensível e criativa entre os sujeitos. Já Bakhtin (1992) estuda as questões sobre os efeitos da palavra ou discurso, considerado por ele como fenômeno que carrega em si valores da sociedade e evidencia os modos como esses valores se explicam e se confrontam.

Jobim e Souza (2006) utiliza-se dos conceitos destes dois autores, apontando que o resgate das histórias de vida auxilia na compreensão das realidades culturais, dos fenômenos históricos e dos movimentos sociais. Vale lembrar que também é apontado o compromisso político da arte, uma vez que ela opera um diálogo permanente com os valores supremos da vida. Observa-se a possibilidade de aprender com a diversidade e com a diferença ao permitir aos participantes, durante a atividade de retomada dos eventos vividos, o direito à palavra e também um lugar que auxilie nos processos de resignificação dos eventos vivenciados.

Para a autora, o reconhecimento do valor das práticas narrativas e rememorativas consiste em dar ao processo de resgate das memórias pessoais um caminho para recuperar a capacidade de comunicar as histórias de vida como possibilidade para uma nova compreensão da história. Este processo ajuda o sujeito a rever o presente e a permiti-lo atuar como sujeito crítico, sob a égide de uma nova significação à vida.

Em Bakhtin (1992), vê-se a afirmação de que o caminho para estudar os seres

humanos deve ocorrer por meio de um espaço de uso de linguagem, pois esse é o lugar onde os sentidos se formam e se transformam. As formas de conhecimento sobre as relações entre as pessoas não podem ser apreendidas por meio de um sistema objetivo, fixo, imparcial de unidades verbais, mas através das práticas discursivas considerando sua complexa relação, uma vez que: “[...]a fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social.” (Bakhtin, 1992, p.111).

A produção de sentidos consiste de um evento que ocorre a partir das experiências entre e com sujeitos; no caso desta pesquisa, o interesse pela produção de sentidos convoca participantes e pesquisadores a responder, compartilhar e ressignificar as experiências rememoradas da graduação, resultando uma nova perspectiva de valores.

Os valores e sentidos dos enunciados refletem o conjunto da obra que se carrega ao longo da vida: de onde vem o sujeito, o que faz, o que fizeram dele. E, de maneira semelhante, as mesmas questões se apresentam no lado do interlocutor, configurando as vozes como um encontro e como uma arena de luta de vozes. Justamente por isso que a produção de conhecimento não reside unicamente no locutor ou no interlocutor, no eu ou no outro, mas no discurso e na tensão deste encontro.

Tem-se ainda, conforme apresentado por Jobim e Souza (2007), que o rigor da pesquisa em ciências humanas, pela sua condição discursiva, acena para uma autenticidade que não é mediada pelos padrões científicos das ciências exatas, mas pelo rigor ético, responsável e responsivo, ao se conceber o sujeito e o evento da pesquisa como únicos, ao se ver o discurso como um evento que possibilita a troca e a ressignificação das visões de

mundo registradas e impressas nas vozes e nos outros textos.

Nesse sentido contextualiza-se o presente estudo o qual desenvolveu-se a partir do encontro com as experiências de estudantes da UFPR, das construções de sentido entre os sujeitos e da participação no processo de ressignificações sobre as relações sociais produzidas.

3.2. Participantes

Participaram do estudo: oito estudantes de diferentes cursos de graduação, uma ex aluna da UFPR e estudante de um curso de capacitação do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE¹² e dois estudantes e pesquisadores da pós-graduação, totalizando-se 11 participantes.

Tabela 1: *Descrição dos participantes*

| Participantes ¹³ | Curso | Modalidade de Ensino | Ano/Período* | Idade | Forma de citação |
|-----------------------------|----------------------|----------------------|--------------|-------|------------------|
| 1 A.C. | Terapia Ocupacional | Graduação | - | 21 | - |
| 2 Ana Paula | Pedagogia | Graduação | 1º Período | 19 | Ana |
| 3 Carlos | Filosofia | Graduação | 2º Período | 60 | Ca |
| 4 C. C | Medicina Veterinária | Graduação | - | 25 | - |
| 5 Ismar | Filosofia | Graduação | 6º Período | 52 | Is |

¹² O Programa intitulado PDE, constitui-se de uma ação conjunta de capacitação da secretaria de educação e da UFPR que se insere no programa do governo federal. Para maiores informações, consultar: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

¹³ Foram utilizados no trabalho os dados de 5 participantes, estes assinaram o termo de autorização para divulgação de seus materiais produzidos e para a publicação de seus nomes.

| | | | | | | |
|----|-----------|-------------------------|---------------------|---------------|----|----|
| 6 | K. C | Medicina Veterinária | Graduação | - | 25 | - |
| 7 | L. C. | Filosofia | Graduação | - | 48 | - |
| 8 | Erica | Pedagogia | Graduação | 1º Período | 21 | Er |
| 9 | Dalila | Letras (ex aluna) | Capaciação (PDE) | - | 41 | Da |
| 10 | Alexander | Psicologia | Mestrado | | | - |
| 11 | Andrieli | Psicologia | Mestrado | | | - |

Os estudantes tinham idade entre 20 e 60 anos e estavam cursando entre o primeiro ao penúltimo ano da graduação e do mestrado além destes, havia também uma participante já formada em letras pela UFPR. Alguns acadêmicos ingressaram na universidade através do programa de cotas sociais e raciais e outros não, assim como também haviam aqueles que recebiam auxílio financeiro para se manterem na universidade. No estudo foram utilizados os nomes reais para se referir aos participantes.

3.3. A Produção dos Dados: O Desenho da Pesquisa

Dois procedimentos metodológicos foram utilizados para a produção dos dados, conforme previsto no projeto de pesquisa: as entrevistas dialogadas e as oficinas (Pan, 2003; Figueira e Pan, 2008; Pan, 2013). A entrevista dialogada é uma ação que busca levantar com os sujeitos da pesquisa as suas necessidades e interesses de temas a serem explorados com o pesquisador. Seus fundamentos encontram-se na concepção da entrevista como gênero discursivo (Jobim e Souza, 1996), em que o diálogo é privilegiado, não apenas a voz do entrevistado

Nesta ação da pesquisa, objetivou-se a articulação das particularidades dos

problemas enfrentados pelos participantes, sua conscientização e compartilhamento com o grupo e as possibilidades de se pensar sua transformação. Desse modo, as entrevistas dialogadas oportunizam um espaço inicial de produção de sentidos e interlocução entre os participantes e, ao final dos encontros, uma convergência de olhares, propiciada pelos intercâmbios dos papéis e sentidos, pela interação dialógica e pela avaliação das atividades desenvolvidas no grupo.

Em consonância com as entrevistas dialogadas, utilizou-se o modelo das oficinas propostas por Pan (2003). Esse modelo de intervenção construído no campo da psicologia educacional, se constitui como uma possibilidade de o estudante experimentar a vida, atribuindo-lhe diferentes sentidos; garantindo, assim, a chance de se posicionar por meio da palavra própria, e não apenas assujeitando-se à palavra alheia. A proposta das oficinas de Pan (2003) são, assim, apresentadas como uma "possibilidade de enfrentamento das práticas homogeneizantes, discursivas e não discursivas, que massificam, impessoalizam as relações ... produzindo efeitos em relação às diferenças, corroborando processos sociais de exclusão" (pg 158). O espaço de trabalho das atividades é, então, proposto, para ser construído com os sujeitos possibilitando a conscientização de si e a transformação social.

Durante a imersão no campo de pesquisa, houve a elaboração de um tema de oficina articulado com a realidade dos estudantes universitários e também alinhado ao problema de pesquisa: "Quais as necessidades, expectativas e formas de enfrentamento das experiências dos estudantes na universidade?". Com isto, foi proposta a realização de oficina de escrita de crônicas estudantis, visando fomentar um espaço de expressão política e autoral, sem o rigor ou a avaliação tradicionalmente impostos na academia, onde os participantes pudessem reconhecer a importância de suas histórias para si e para os

outros, no contexto da universidade. Objetivou-se, ainda, um posicionamento estudantil envolvido no contexto político e social da universidade.

As oficinas de crônicas tiveram como tema “Memórias de um universitário”, propondo aos estudantes a lembrança e a escrita de suas histórias. Optou-se pelo gênero crônica, principalmente, por ser uma narrativa curta, que conta histórias do cotidiano do autor sob o seu ponto de vista, de modo que os estudantes poderiam escrever suas próprias histórias, isto é, experiências vivenciadas no dia a dia acadêmico, descrevendo os eventos de acordo com a sua própria visão crítica dos fatos, estabelecendo, assim, um diálogo direto com o leitor, um diálogo entre subjetividades. O papel da presente pesquisa foi o de estimular o trabalho de rememoração dos estudantes no resgate de suas histórias, e auxiliá-los no processo de produção textual de suas memórias, subvertendo a formalidade da escrita do ambiente acadêmico, através da diversificação das modalidades de escrita da língua.

O modelo de oficinas proposto por Pan (2003) delineiam-se a partir de fundamentos benjamnianos e bakhtinianos para a definição dos conceitos de experiência e sentido. A autora ressalta a relevância das memórias e do resgate de experiências no processo de construção de sentidos das histórias de cada estudante-autor, uma vez que a escrita, como a memória, não são meramente encadeamentos cronológicos, mas constituem todo um processo de recriação dos significados pelo ato mesmo de ir e vir tanto na (re)ordenação dos pensamentos quanto das palavras escritas. Este processo auxilia os sujeitos a reconstituírem sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a palavra, recuperando a experiência.

Nesse caminho, a experiência apresenta um caráter de transformação social ao

adquirir um sentido que supere o caráter de atividade instrumental. Assume-se, assim, a lembrança como uma experiência, isto é, algo da ordem do vivido, que ativado pelo discurso, retorna ao estado emocional e recebe novamente as características físico-sensoriais, fazendo o sujeito refletir sobre os sentidos de suas histórias, ampliando-os e transformando-os através da experiência da escrita, que ressignifica a experiência da lembrança, a qual já é um sentido da própria experiência, produzindo, assim, um desdobramento de experiências. (Pan, 2003; Kramer, 2002).

Nos estudos compreende-se que a produção de narrativas e o processo de rememoração são indissociáveis e inerentes a atividade discursiva e, neste caminho, aponta-se a perspectiva bakhtiniana de análise, concebendo o processo discursivo e o evento da pesquisa como um encontro: um encontro entre sujeitos – do pesquisador com seu outro. E, finalmente, acena-se para um modo de estudar as relações humanas que focaliza a linguagem como prática social e como campo para estudo do desenvolvimento humano, que ressalta o caráter dialógico da linguagem, em suas várias acepções, interagindo entre as diversas áreas do conhecimento, assim como os sujeitos da pesquisa interagem entre si e com eles mesmos (Kramer, 2002; Pan, 2003).

A pesquisa assumiu a concepção de voz proposta por Amorim (2002), apontando como voz, o sentido bakhtiniano de enunciado histórico e social, qual seja um sistema de categorias de análise que torna possível uma leitura crítica dos textos em Ciências Humanas. Nesse sentido, a leitura analítica dos discursos identifica quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e também quais são as vozes ausentes. Segundo a referida autora, estas vozes também revelam posicionamentos semântico-axiológicos que se realizam ética e esteticamente na linguagem pelo sujeito na

enunciação. Concebe-se, então, que o sujeito fala a partir de valores construídos socialmente, sob formas de dizer e compreender o mundo frente a outros enunciados, numa relação dialógica.

A partir da oficina de crônicas, é proposta a chance de renovar os olhares acerca das memórias estudantis, promovendo-se um contato com a dimensão sensível e criativa dos envolvidos em relação a superação das dificuldades e necessidades vivenciadas no ambiente acadêmico através do compartilhamento de suas histórias universitárias.

Mediante o foco da pesquisa, as atividades foram conduzidas a partir dos seguintes objetivos: (1) resgatar e ressignificar as trajetórias de vida dos estudantes na universidade; (2) sensibilizar os estudantes para o potencial do trabalho escrito, como instrumento de transformação e avaliação dos projetos e trajetórias pessoais e acadêmicas; (3) promover junto com os alunos a reflexão acerca da relevância das histórias na universidade, promovendo a amplificação das suas vozes; e (4) estimular o protagonismo estudantil em ações de apoio aos pares.

3.4. Procedimentos

O caminho trilhado nesta pesquisa percorreu os seguintes passos:

3.4.1. Passo 1 - divulgação e inscrição.

A partir das reuniões com o grupo da pesquisa, elaborou-se um cartaz de divulgação composto por um pequeno texto que continha o título e o tema da oficina, seguido por uma breve explicação, com inserções de detalhes sobre o período de

inscrição, local e duração dos encontros.¹⁴ O convite aos alunos da UFPR para participarem da oficina de crônicas foi feito com a utilização de recursos como cartazes, folders, anúncios nas salas de aula e na página virtual do projeto PermaneSendo - os cartazes foram distribuídos nos setores de Educação, Ciências Humanas (Prédio D. Pedro I e Santos Andrade), Politécnico e nos restaurantes universitários (Politécnico e Centro).

Para se inscreverem ou para obterem mais informações, os estudantes poderiam entrar em contato com os pesquisadores através do e-mail da pesquisa e pelo telefone do CEAPPE; a definição da data e horário dos encontros foi feita após a inscrição, de acordo com a disponibilidade da maioria dos inscritos. Os participantes que frequentassem todos os encontros teriam direito a certificado emitido pela Pró-reitoria de Extensão da UFPR.

O período de divulgação foi feito durante duas semanas. Inscreveram-se dezoito estudantes, dos quais, após a definição do horário, nove tiveram disponibilidade na data escolhida. As reuniões foram realizadas nas sextas feiras, das 15h30min às 17h30min em uma sala anexa ao CEAPPE.

3.4.2. Passo 2 - entrevistas dialogadas (final e inicial).

A primeira atividade realizada com o grupo foi a entrevista dialogada. Esta entrevista teve como objetivo o conhecimento das motivações que levaram os estudantes a participar das oficinas e o levantamento das necessidades e questões a serem discutidas nos encontros seguintes. Esse encontro foi usado como eixo norteador para os roteiros das

¹⁴ As frases contidas no cartaz de divulgação eram as seguintes: “Sua História na UFPR merecia um livro - Oficina de Crônicas: Memórias de um universitário”, seguindo o enunciado: “Todos temos histórias para contar, elas nos acompanham e compõem o que somos. Este será um espaço onde elas ganharão voz e forma. Participe”. O cartaz na íntegra encontra-se nos anexos do trabalho.

oficinas. No último encontro, foi feita a entrevista dialogada final, onde foram resgatadas as questões levantadas no primeiro encontro, discutidas as impressões que circularam a respeito da permanência estudantil e os sentidos produzidos pelos estudantes sobre as oficinas.

3.4.3. Passo 3 – oficinas.

As oficinas de crônicas aconteceram durante cinco encontros semanais, onde foram produzidas as narrativas escritas dos estudantes. Cada encontro seguiu um roteiro elaborado pelos temas propostos nas entrevistas dialogadas; os temas sugeridos pelos alunos foram analisados no grupo de pesquisa sob a finalidade de ser elaborado um roteiro adequado aos interesses propostos. Os enunciados-tema escolhidos para as oficinas foram os seguintes:

1. Impressões sobre o mundo acadêmico;
2. Dificuldades enfrentadas;
3. Estratégias de superação;
4. Momentos para sorrir¹⁵;
5. Pensando no futuro.

Utilizou-se um planejamento semiestruturado de atividades para orientar as oficinas, as quais, apesar de os encontros não terem cumprido necessariamente o tempo estabelecido neste roteiro, foi usado como referência para o norteamento das reuniões.

¹⁵ Este tema foi utilizado pelo grupo para sugerir entre eles a escrita de crônicas que remetesse situações que fizeram graça seja na circunstância em que sucedeu ou no momento em que foi lembrada.

Utilizou-se, portanto, a seguinte ordem:

1. Acolhida inicial (10 min.);
2. Devolutiva dos pontos discutidos no encontro anterior (10 min.);
3. Dinâmica relacionada ao tema da oficina - resgate das histórias (20 min.);
4. Escrita das crônicas (30 min.);
5. Leitura e discussão das crônicas (30 min);
6. Devolutiva dos pontos discutidos (10 min);
7. Encerramento (10 min).

Desenvolveu-se, neste passo, o incentivo ao debate e ao confronto sobre os sentidos da permanência estudantil, sem intenção de já alcançar conclusões definitivas, mas de proporcionar diálogos junto aos estudantes.

3.4.4. Os registros e a análise dos dados.

Os dados produzidos no estudo foram registrados em diários de campo, um vídeo em forma de depoimento produzido no último encontro e nos textos produzidos pelos participantes das atividades propostas. Nas entrevistas dialogadas e oficinas, os estudantes escreveram 39 crônicas, os diários de campo totalizaram-se em 7 e foi elaborado pelos participantes um vídeo de curta duração de aproximadamente 10 minutos.

Tabela 2: *Descrição dos dados produzidos*

| Encontros | Crônicas | Forma de citação nos | Diário de Campo | Forma de citação nos resultados |
|------------------|-----------------|-------------------------------------|----------------------------|--|
|------------------|-----------------|-------------------------------------|----------------------------|--|

| resultados | | | | | |
|----------------------------|--|--------------|------|---|-----|
| 1 | Entrevista dialogada Inicial | Não houve | EDI | 1 | DC1 |
| 2 | Oficina 1 Impressões do mundo acadêmico | 7 | Of1 | 1 | DC2 |
| 3 | Oficina 2 Dificuldades encontradas | 7 | Of 2 | 1 | DC3 |
| 4 | Oficina 3 Estratégias de superação | 5 | Of 3 | 1 | DC4 |
| 5 | Oficina 4 Tempo de Sorrir | 5 | Of 4 | 1 | DC5 |
| 6 | Oficina 5 Pensando no futuro | 10 | Of 5 | 1 | DC6 |
| 7 | Entrevista dialogada Final | 5 | EDF | 1 | DC7 |
| TOTAL DE DADOS ESCRITOS | | 39 | - | 7 | - |

O material utilizado para análise foram os registros das narrativas dos estudantes enredadas nos encontros, os relatos realizados através da escrita e da fala e nos registros das anotações nos diários de campo. Através dos dados, buscou-se evidenciar os sentidos da permanência estudantil fundamentando-se na perspectiva bakhtiniana, conforme proposto por Jobim e Souza e Albuquerque (2012). Assumiu-se esta perspectiva de análise, sob a tentativa de compreender o mundo e interpretar eventos sem um apriorismo, mas capturando a densidade do que pode ser revelado nas relações dialógicas, exigindo a cumplicidade dos sujeitos da pesquisa, assumindo entre si a costura do trabalho pela busca de sentidos para a condição humana.

A análise está inserida no caráter de uma pesquisa intervenção que se entrelaça com o universo dos discursos dos sujeitos envolvidos, ou seja, o conhecimento produzido

no ato mesmo de pesquisa transforma as práticas sociais na medida em que proporciona novas perspectivas de enfrentamento de questões que, ao ganharem novas formulações ao longo da história, exigem respostas que levem em conta o momento e o contexto das indagações.

A análise foi realizada a partir da sistematização dos dados estabelecendo-se para tal a organização em dois momentos: primeiro, o relato e a contextualização dos encontros realizados. Na contextualização dos encontros, foram destacados os temas que circularam entre o grupo na produção das crônicas estudantis e nas discussões realizadas no grupo as quais foram agrupadas em tópicos temáticos. As vozes representadas entram em diálogo com o olhar da pesquisa e, através dos enunciados, é construído um indicador de tempo que focaliza no enredo os aspectos relacionados aos sentidos da experiência acadêmica. Nesse sentido, retrata-se a relação social dos materiais produzidos ao ser capturada a dinâmica das vozes, de lutas, de suas convergências e divergências.

No segundo momento, foi explorado o enredo das histórias de duas participantes: Uma das estudantes com seu enredo selecionado cursava o primeiro ano de pedagogia. A outra estudante é formada em letras pela UFPR e participava de um curso de capacitação continuada para professores de escolas estaduais. Optou-se pela exploração destas narrativas em virtude da chance de se analisar a memória histórica e temporal em relação à experiência do ingresso na UFPR. Através dos diferentes discursos, apontam-se, por conseguinte, os caminhos e sentidos produzidos sobre a permanência na universidade.

Para uso e exposição deste material, foram providenciadas as autorizações de uso de imagem e textos, seguindo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução CNS 196/96).

No decorrer deste capítulo, apresentou-se o contexto do estudo com universitários da UFPR e delineou-se o roteiro e os participantes da pesquisa. Em prosseguimento às atividades do estudo, situa-se, no capítulo seguinte, as vozes e os diálogos produzidos pelos estudantes nas oficinas e entrevistas dialogadas.

4. Vozes e Diálogos

Neste capítulo, são apresentadas as histórias dos estudantes compartilhadas nas atividades da pesquisa. Na primeira parte, é apresentado o contexto geral dos encontros e, na segunda, as narrativas de Dalila e Ana Paula. Conforme proposto no método, estas duas partes assim estabelecidas contribuíram com a exploração dos diferentes aspectos e perspectivas sobre os sentidos da experiência acadêmica, produzidos nos discursos dos estudantes.

Ao serem observados os dados construídos, observando-se a riqueza e multivocalidade que existe em cada história, pode ser destacado um pensamento que reflete as leituras do círculo de Bakhtin, no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, a respeito do valor que as palavras carregam: “ não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (Bakhtin, 1992, p. 98-99).

Uma vez que a fala não é neutra como nos dicionários, a condução dada ao discurso não pode ser direta, no sentido de que não há como interesse o resgate de um conteúdo isolado da história ou da cultura, pois os processos de significação não surgem por uma única voz, mas são configurados a partir dos diferentes pontos de vista. É justamente por essa condição discursiva que as palavras se mostram, inevitavelmente, em uma arena de luta de vozes. (Pan, 2003, p.88).

Sustentando-se nestas concepções, será apresentada, a seguir, a primeira parte deste capítulo:

4.1. Enredos dos Encontros

4.1.1. Entrevista dialogada – diálogos e sentidos iniciais.

O contato com os participantes foi iniciado através de uma dinâmica de apresentação que auxiliou o entrosamento e a aproximação entre os estudantes. Após a formação desse elo inicial, entre os membros do grupo foram discutidos os motivos que os atraíram a participar das oficinas. De modo geral, os estudantes expressam que o principal motivador para participação nas oficinas foi o sentido da convocação contido no enunciado do cartaz de divulgação. A sentença contida no folder – “Sua história na UFPR merecia um livro” – chamou a atenção dos participantes, despertando nestes o interesse em revelar o valor de suas experiências estudantis.

O desejo por contar e ouvir as histórias ficou evidente no discurso dos estudantes: “eu vivi muita coisa por aqui e tenho muito a contar” (DC1), “haveria mesmo a chance das nossas histórias serem publicadas?” (DC1) ou “passei por muitas situações que gostaria que outras pessoas conhecessem” (DC1). Essas questões, ao circularem no grupo, faziam brotar a expectativa de que as memórias receberiam voz e valor, como os textos que ganham espaço e prestígio nas páginas de livros.

Outra justificativa percebida para o interesse em participar das oficinas tratava-se da necessidade de que os estudantes tinham em escrever e falar adequadamente na universidade – habilidade que muitos dos estudantes reconheciam não possuir e, portanto, reconheceram na oficina uma oportunidade para o aprimoramento de seus potenciais. Eles traziam consigo o argumento da classificação que é comumente feita entre os estudantes

na sua vida acadêmica: “Bom aluno é o que escreve bem” (DC1) – o aluno considerado “ruim” seria, então, aquele que não expressaria adequadamente seus pontos de vista através da fala e/ou da letra, independentemente dos valores atribuídos a tais pontos, visto que pensar bem é, impreterivelmente, falar e escrever bem.

Além do interesse dos estudantes de que nas oficinas eles pudessem assimilar melhor a maneira de escrever conforme exigido na academia, era possível observar o desejo de compartilhamento de suas experiências, e de seus sentimentos eufóricos tanto quanto receosos, típicos dos iniciantes na trajetória universitária.

Os estudantes também demonstravam curiosidade em relação às motivações dos coordenadores/pesquisadores em conhecer, resgatar e registrar suas histórias: se por um lado, manifestavam as expectativas e os interesses em participar, compartilhar e contribuir com a instituição, participando e inspirando outros alunos através da exposição de suas histórias, por outro, questionavam o resgate de suas histórias – quem, afinal, seria beneficiado com as exposições de suas narrativas era uma dúvida generalizada.

Para os estudantes, suas memórias mereciam atenção; contudo, a maneira pela qual os discursos seriam circulados, tanto pelo estilo de sua escrita, – considerada por eles, em geral, disforme –, como pelo lugar e foco de visão que a pesquisa traria, poderia ofuscar o valor que suas experiências significavam para eles e focar a disformia – que revelaria, então, um julgamento precoce, uma atribuição de valor de bom ou ruim que eles mesmos traziam consigo. Suas memórias outrora tão reservadas e singulares seriam, finalmente, expostas em uma arena de vozes, ao julgamento de terceiros para receberem seu merecido valor, ou assim julgavam que aconteceria. Os donos das histórias aspiraram, sem dúvida,

ao reconhecimento de suas memórias, quando convidados ao direito à palavra. Todavia, reivindicavam o direito pelo respeito às singularidades e o cuidado com os sentidos que esses relatos iriam transmitir, para além de falas ou escritas pouco acostumadas à retórica acadêmico-científica.

4.1.1.1. Levantamento de necessidades - sobre o que os estudantes gostariam de falar?

Para o levantamento das necessidades optou-se para que o grupo fosse conduzido de modo a privilegiar a espontaneidade, sem o uso de questionários ou tópicos já definidos, permitindo a sucessão de questões desenvolvidas durante o enredo das conversas com o grupo. Foi explicado para os participantes que os pesquisadores gostariam de identificar os temas que eles teriam interesse em discutir e escrever nas oficinas e, a partir de então, os diálogos seguiriam.

A partir das instruções iniciais os estudantes decorrem com uma série de questões acerca das suas experiências na universidade, iniciando, então, a discussão: relatam as primeiras impressões do mundo acadêmico, principalmente os dilemas relativos ao enfrentamento de situações novas em que assumem um lugar na universidade e à assunção de um novo ideal: “Pensei que não fui feito para esse lugar” (DC1); “Estava longe de ser um ideal de universitário” (DC1). Notava-se uma motivação, incentivada pelos pesquisadores, e que crescia à medida que seus pares também expunham as questões relacionadas às dificuldades próprias do ingresso ao mundo acadêmico.

Dado o ambiente de compartilhamento de dilemas, foram dignos de nota as

questões sobre os preconceitos, rotulações e competitividade, que circulavam, entre os participantes ao se referirem sobre os sentidos da experiência cotidiana na universidade: “Quem é ruim, parece que o professor já olha com cara diferente.” (DC1); “Isso você já deveria saber!” (fala de um professor citado por uma participante, que demonstra surpresa ante o desconhecimento aparente de seus alunos sobre um assunto estudado em sala de aula). “A gente entra sem saber como falar aqui e também não entende o que o professor está falando” (DC1); “Parece que estamos em busca de uma medalha e sempre deve haver ganhadores e perdedores” (DC1).

É destacado no grupo o medo que sentiam de falar e de escrever de maneira considerada errônea, nos trabalhos, provas e aulas, pois o erro poderia transmitir o sentido de que eles não possuiriam a competência necessária para estar na universidade, principalmente após a impressão relatada sobre o ambiente competitivo e, possivelmente, discriminatório; para os estudantes, os professores também não corresponderiam às suas expectativas iniciais de serem auxiliares nessas dificuldades de apropriação do estilo de linguagem universitária, tanto a escrita quanto a oralidade. Amigos e familiares, portanto, assumiriam esse papel de auxiliares em tais amparos nessas crises, ajudando, de certa forma, na superação desses conflitos. E se, por um lado, estes ajudavam a superar a pressão e a cobrança que os estudantes sentiam, por outro, não deixavam de nutrir certa expectativa de que seus recém-ingressos fossem bons alunos e obtivessem êxito na sua formação. A possibilidade de abandono do curso, portanto, tornar-se-ia impensável para seus familiares e amigos, ainda que as dificuldades fossem muitas. Permanecer e lutar para a superação dessas dificuldades ainda era a única opção, na maioria dos casos.

As questões enunciadas acerca das dificuldades e das primeiras impressões da

experiência acadêmica circularam no grupo à medida que ganhavam novos elos de sentido, a partir das memórias que se tornavam coletivas,, as quais enfatizavam, de modo geral, os impactos, dilemas e anseios no momento do ingresso na UFPR. No encerramento desse encontro, o grupo insistia no debate em torno dos assuntos iniciados tais como o impacto do ingresso e as expectativas em relação à trajetória de um estudante da UFPR; havia sempre o surgimento de novas palavras, outras lembranças, não havendo quase chance para a finalização dos enredos. A cada fala, um novo elo era firmado a partir da palavra do outro. Assim, os participantes iam, cada vez mais, identificando em si seus discursos através das falas dos outros, como uma rede de sentidos ligados uns nos outros. A insistência de continuidade da discussão pode ser também explicada pelo fato de que houvesse ali, pela primeira vez, um espaço único de troca de experiências com seus pares, novas formas de compreenderem a si mesmos para além dos lugares sociais e familiares que rotineiramente ocupavam.

4.1.2. Primeiros sentidos em confronto: o ingresso na universidade.

Após a entrevista dialogada, foi iniciada a primeira oficina de crônicas com o tema “Impressões do mundo acadêmico”. A dinâmica e as atividades desenvolvidas nesse encontro seguiram mediante a articulação da temática escolhida no procedimento metodológico planejado, conforme exposto no capítulo anterior.

No momento em que foram iniciadas as atividades escritas, era possível observar certa hesitação de alguns estudantes na escolha do estilo de escrita que deveriam utilizar, ou do conteúdo que deveriam apresentar nos enredos, desejosos que estavam de

corresponder às expectativas e aos ideais carregados consigo de uma dita boa escrita e da apresentação de um conteúdo pertinente e coerente a ser exposto diante dos coordenadores das oficinas. Constatava-se, com isso, certa intimidação em relação às suas possíveis dificuldades com a escrita. Apesar de não ser estabelecida uma regra rígida quanto à temática ou à redação, ao contrário, sugeriu-se uma livre associação de ideias para a concretização das crônicas, presentificava-se no grupo o tom avaliativo inerente ao contexto da academia (e às posições ocupadas pelos estudantes) que se reproduzia nesta oficina: havia o lugar ocupado pelos estudantes (dos que são avaliados) e o lugar dos pesquisadores/psicólogos/coordenadores (dos que observam e apresentam um parecer); tal fato delineou certos cuidados tomados pelos estudantes com sua postura diante da produção textual do grupo.

As histórias escritas e lidas acerca das impressões do mundo acadêmico abordaram diversas situações desde o planejamento até a entrada, de fato, na universidade. Desde a descoberta do mundo novo por onde adentravam: “Me senti como em outro país” (Da. DC1), passando pela euforia por conseguir o tão sonhado ingresso: “Foi o dia mais feliz da minha vida” (DC1). ; até o surgimento de novos ideais a partir do impacto da experiência concreta enquanto universitário UFPR– agora os de permanência na universidade e de êxito, permeados pela aceitação e superação de desafios, como o de descobrir seus códigos de conduta e, enfim, sentirem-se pertencentes ao corpo dela.

Através da crônica abaixo, destaca-se um recorte no enredo de uma estudante do primeiro ano da graduação, que retrata a tensão inicial entre decidir ou não pela UFPR, as motivações pelo ingresso, a satisfação pela conquista e, finalmente, a esperança de uma trajetória estudantil bem sucedida:

Há sete anos, concluí o ensino médio; de lá para cá, muitos desafios em minha vida pessoal, assim como muitas alegrias... Trabalhei com muitas coisas, mas sentia que me faltava algo; então, decidi voltar a estudar, algo de que gostava muito... Descobri em maio de 2012 que meu sobrinho era deficiente intelectual. Vi na pedagogia uma forma de ajudá-lo... Até então, minha pretensão não era a UFPR, queria apenas uma nota boa no Enem que fizesse com que eu conseguisse uma bolsa. Mas, no último dia da inscrição, meu marido me perguntou se eu não ia fazer a inscrição. Eu disse a ele que não tinha chance, não lembrava de quase nada e a prova ia ser difícil; então, ele me disse que se eu não tentasse, jamais iria conseguir. Pensava na vergonha que ia passar se meu nome não estivesse lá... Mas, com uma surpresa enorme, ele estava lá: fiquei com vontade de gritar aos quatro ventos que eu era capaz, que todos somos!... Todos ficaram felizes por mim e eu, então, nem se fale! Realizei um sonho. Hoje, posso dizer que me sinto satisfeita com o que escolhi, não poderia ter escolhido nada melhor. E seguirei até o fim; mesmo com as dificuldades, jamais voltarei atrás. (Er. OC 1).

Conforme relatado, a entrada na Universidade Federal é uma grande conquista: pelas motivações profissionais; pelo sonho, outrora negado, mas sempre tão desejado; pela ousadia de tentar; pela expectativa e surpresa com o resultado; pelo sonho em exercer uma profissão que ajude à família; e, principalmente, porque o ingresso garante o direito de responder à sociedade o quanto se é competente e esforçada – ao contrário do que ela mesma pensava sobre si, e daquilo que as vozes sociais lhe definissem, aprioristicamente.

Entre os estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas, foi discutido sobre o sentimento de pessimismo transmitido por alguns de seus professores sobre a

possibilidade de ingresso dos seus alunos na UFPR. Um dos participantes chega a relatar que um professor, durante o ensino médio, comentava a seus alunos que não pensassem que teriam a chance de entrar na UFPR, que não se iludissem, pois o máximo que conseguiriam seria o ingresso em uma faculdade privada. Assim, antes mesmo de tentarem a universidade, o sonho já lhes era negado. Talvez por isso que, como visto no recorte acima, a estudante sequer cogitara a inscrição no vestibular da UFPR, sendo a tentativa incentivada pelo esposo que enxergava nela a capacidade para conseguir, mesmo que fosse uma tentativa arriscada, pois, em caso de reprovação, mais uma vez se sentiria, possivelmente, humilhada, e seus sonhos postos em modo de espera.

O peso e o valor social atribuídos à universidade reflete nos estudantes a sensação da euforia quando descobrem seus nomes na lista de aprovados, pois a universidade dignificaria socialmente os sujeitos: “Me senti poderosa” (Da. OC1). O sentido de alcançar a honra ultrapassa qualquer possibilidade de desistir, não obstante quaisquer dificuldades emergentes, pois a sociedade sustenta que não se pode perder a oportunidade de provar aos outros o quanto esses estudantes são capazes: “Seguirei até o fim ... jamais voltarei atrás” (Er. OC1); além disso, os sentidos de superação e de compensação falam mais alto, por substituir os sentimentos que antes eram de desmerecimento, descrédito e fracasso, pela chance de se mostrar ao mundo uma capacidade, até então, não tão visível por amigos, familiares e conhecidos: “fiquei com vontade de gritar aos quatro ventos que eu era capaz, que todos somos.” (OC 1).

O processo de transição para a universidade representa uma possibilidade de ascensão social para os estudantes não privilegiados economicamente. Por esses motivos, o primeiro sentido da experiência acadêmica destacado nos enunciados é o do impacto

pela conquista da inclusão em uma universidade – uma esperança para também esses novos alunos demonstrem sua capacidade e disputarem o mercado de trabalho com os demais estudantes já inseridos neste contexto.

Embora nem todos os participantes do grupo tenham ingressado por meios semelhantes (algununs pela reserva de vagas outros pela ampla concorrência), os sentidos levantados por todo o grupo participante eram semelhantes no que diz respeito à preocupação com a forma mais adequada de se expressarem no meio acadêmico: “A tomar gosto pela leitura. (Er. OC2), seja por meio da escrita, seja por meio da oralidade: .

Os participantes confrontavam os sentidos das experiências iniciais do mundo acadêmico – situação reveladora da força social dessas experiências -, e se identificavam nas lutas vividas por independência e superação – cada um a seu modo - das dificuldades acadêmicas em relação ao contexto social: “Como nossas histórias são parecidas!” (DC1); “Eu passo por isso também.” (DC1); “Eu me identifico com o que você está falando” (DC1).

4.1.3. Universidade: dificuldades, (a)normalidade e comunhão de sentidos.

Na oficina sob o tema “Dificuldades enfrentadas”, os participantes foram divididos em três subgrupos e exploraram as histórias escritas na oficina anterior. Elaboraram um cartaz com palavras-chave trazidas do texto, ou com expressões que remetessem ao tema principal da primeira crônica. Foram apresentados cartazes com as seguintes enunciações:

Tabela 3: *Palavras destacadas pelos estudantes das suas primeiras crônicas*

| GRUPO 1 | GRUPO 2 | GRUPO 3 |
|---------|---------|---------|
|---------|---------|---------|

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| Relação professor-aluno | Escolha do curso | Formatura |
| Despreparo | Vestibular | Recepção tumultuada e estranha |
| Deficiências | Pressão psicológica (família/amigos) | Estrangeiro na UFPR |
| Superação | Representação da universidade pública | Motivação |
| Refletir a realidade na universidade | Bolsas de estudo (aspectos econômicos) | Inspiração |
| Informações | Ensino público | Conquista |
| Comunicação eficiente | Trabalho/estudo | Como expressar o que penso em um papel? |
| Dificuldade de encontrar pares | Papel da família no acesso à universidade | Eu mereço estar aqui! |
| Sentir-se excluído pela idade | Primeira semana na universidade | Assumir o que sou |

Os participantes do Grupo 1 discutiram sobre a dificuldade em compreender a linguagem do professor: eles gostariam de conseguir estabelecer uma relação mais próxima e amistosa com ele, mas, muitas vezes, o contato é distante e impessoal, bem diferente do que estavam acostumados no ensino médio. A falta de compreensão do conteúdo transmitido pelo professor promovia nos estudantes o sentimento de incapacidade, levando-os a sentirem-se culpados pela dificuldade em seu aprendizado: “As notas eram sofríveis; as avaliações, eventuais; as frustrações, crescentes. O que deveria fazer para reverter o diagnóstico de mau aluno? Qual seria a causa daqueles números funestos? Minha incapacidade?” (Is Oc 2).

Os participantes que produziram os temas do Grupo 2, relataram, principalmente, o impacto da entrada na universidade, a cobrança/expectativa familiar para um bom desempenho acadêmico, e as condições financeiras que eram desfavoráveis à trajetória estudantil. A diferença do que esperavam encontrar no ambiente acadêmico em relação à realidade que viram, levou os participantes ao questionamento sobre quem estaria pronto para permanecer nesse ambiente e, em relação aos que não estariam, o que poderiam fazer para usufruírem de sua trajetória adequadamente.

Na universidade existe uma forma de exclusão social que é reflexo da própria sociedade. Assim, alunos que se diferenciam... tem sido sutilmente afastados do cotidiano universitário pelo afastamento imposto por aqueles que fazem parte do 'perfil' da maioria. (Ca. OC 2).

O Grupo 3 desenvolveu uma discussão sobre a identidade estudantil na UFPR e o dilema sobre ser aluno cotista. Refletem que o silenciamento de muitos estudantes é ocasionado justamente pelo sentido que a identidade - alunos cotista - produz subjetivamente, levando-os a sentirem-se não merecedores da vaga, ou, de um espaço legítimo na universidade.

É possível destacar até aqui que a expectativa dos estudantes pela conquista do prestígio em decorrência do ingresso na universidade não aconteceu exatamente como esperavam; o sentimento de euforia, de alegria pelo ingresso, acaba sendo suplantado por outro sentimento, o de choque ao confrontar-se com o modo de se operar com escrita, com o qual não possuem experiência. Os sentimentos contraditórios, de euforia e choque, os levam a atribuir a si um sentimento de incapacidade, demérito, para ocupar esse lugar

de prestígio. Por um lado, alguns buscam sustentar a motivação pela qual estão na universidade: “Todos os dias penso que estou na universidade com um único propósito de me tornar uma professora consciente de meus atos e de minhas responsabilidades.” (Er. OC2). Por outro lado, a tensão apontada reflete a disputa pelo lugar de prestígio: “sempre tem que haver ganhadores e perdedores” (DC1).

Segundo Machado e Pan (2012), o sentido meritocrático presente nos valores mediadores das relações sociais produz sentimentos relacionados à discriminação e a desvalorização das capacidades dos sujeitos. Constata-se que, de forma contraditória, a busca por igualdade de direitos tem permitido o acesso à educação; no entanto, esse acesso produz modos de subjetivação específicos para alguns grupos que, embora inseridos no mesmo espaço, não compartilham de forma igualitária os direitos e obrigações inerentes à instituição. Conseqüentemente, os estudantes que não se enquadram ao nível exigido, vivenciam situações de exclusão diárias, já que a discriminação e o preconceito persistem apesar dos discursos de democratização presentes nas páginas das leis e decretos. (Machado & Pan, 2012, p. 290)

Com o ingresso de grupos sociais historicamente afastados da universidade, cria-se a expectativa de desenvolvimento educacional e a chance do prestígio social. Todavia, a partir das narrativas aqui analisadas é possível observar que o ingresso desses estudantes não garante, necessariamente, o acesso à formação almejada de forma simples, pois os sentidos da experiência de ingresso dos estudantes é permeada por valores que provocam, entre os alunos, a sensação de incapacidade e de inadequação a este lugar. Constata-se que a entrada na universidade é, pois, um momento de grandes estranhamentos e de busca pela afiliação.

Nesse sentido, o ingresso pode ser marcado por sentidos que se confrontam entre si: o impacto (alegria) pela conquista do ingresso, e o impacto (choque) ante a cultura universitária. Aqueles que não tiveram maior experiência com essa cultura, relatam os maiores desafios para se apropriar dos códigos culturais que a instituição preconiza e acabam tendo mais dificuldade no seu processo educacional. Assim, o sonho do ingresso como garantia de um futuro mais digno na sociedade, de um lugar prestigiado, de ascensão social e sucesso profissional, passa a ser vivido concretamente sob os efeitos dos discursos de identidade dominantes na instituição, produzindo modos de subjetivação no cotidiano que dão lugar a sentimentos de inapropriação, de desmerecimento e de estranhamento em relação a um espaço em que há outros tipos de distanciamento que precisam ser vencidos. Nesse ponto, produzir-se enquanto estudante universitário normal, ser aceito e reconhecido pela comunidade, corresponder às expectativas veiculadas em relação à aprendizagem, são elementos que passam a ser enfrentados por esses estudantes, e que fazem parte da sua experiência subjetiva.

Os sentidos das experiências cotidianas desses jovens passam a fazer parte, desse modo, da forma como as regras institucionais operam na produção de suas identidades profissionais, uma vez que não se trata apenas de aprender um conhecimento técnico específico que forma o profissional universitário, mas sim, na forma de ser um médico, um advogado, um pedagogo, etc..

A produção de identidades consiste em movimento, sendo as identidades constantemente reposicionadas, complexas e diferenciadas; tratando-se de um processo cultural, institucional e histórico (Pan, 2003, 2007). As identidades não são propriedades dos sujeitos, mas refletem nos sujeitos os efeitos sobre como o poder é distribuído na

sociedade. Nesse sentido, as construções sociais sobre o lugar ocupado pelo estudante e o sentido meritório a ele atribuído, é construído pelo constante embate entre os grupos sociais ou pelas vozes sociais em permanente tensão na arena discursiva. Assim, ser um estudante normal – um médico normal, um engenheiro normal, implica adentrar esse embate para tornar-se, aos olhos da instituição, um estudante normal.

Desse modo, conceito de identidade, e também o de individualidade, são construções estabelecidas a partir da divisão entre os sentidos de normal e anormal em relação a um grupo social, e não se mostram como sentidos naturais, previamente estabelecidos, mas revelam-se nos relacionamentos com os sujeitos e com o estabelecimento de lugares sociais (Pan, 2003). Assim, os critérios de normalidade não são aplicados a pessoas, mas a grupos – uma vez que o sujeito, ao manifestar as configurações sociais e culturais de determinado grupo, assume as características atribuídas a esse.

Para Pan (2003), a diferença entre normal e anormal vem da forma como um arranjo é inventado para colocar em ação a norma: existe o nível de habilidades discursivas, o nível cultural, o nível intelectual, etc.: a designação sobre o que vem a ser um aluno no perfil ideal, merecedor ou beneficiário é, portanto, uma forma social de serem distribuídos poderes e estabelecidas situações de controle e hierarquias.

As políticas, os enunciados dos sujeitos e dos grupos posicionados estrategicamente nestas relações de poder são constituídos a partir de sentidos construídos socialmente; assim, os estudantes se tornam produto e produtores de efeitos de sentidos nos diferentes lugares sociais, pois influenciam na reprodução e transformação de valores, através dos quais eles enunciam os valores estabelecidos, e através deles também se posicionam. Neste sentido, Machado (2011) compreende que a democratização do ensino

superior não incidiria apenas na garantia de vagas ou no acesso a conhecimentos já produzidos pelo homem, mas implicaria também na oportunização de processos que produzam novos efeitos nos discursos de identidade dos alunos.

As narrativas dos estudantes retratam a luta de vozes em relação à questão do direito ou não à universidade, e de esse ser um problema individual (pessoal/familiar) ou social: “Devido meu conhecimento de mundo baixo” (Da. OC3); “O fato de ser cotista me gerou muitos conflitos” (Ana OC2). Em alguns casos, relata-se o nível social da questão: “Vim de uma família humilde” (Er. OC2); “Nossas dificuldades são parecidas.” (DC1). De modo geral, refletia-se entre os alunos um medo da estereotipia, a partir da qual eram produzidas formas de discriminação pelo posição que ocupam como cotistas, bolsistas, favorecidos.

Fato é que os estudantes gostariam de ter maiores chances para avançar em seus estudos e de produzir outras formas de significação de si – justamente o contrário da tão temida inércia promovida pelos preconceitos. Os estudantes não aceitam a condição de favorecidos, buscam provar que possuem mérito. Para isso, contudo, eles entendem a necessidade de reconhecimento, ou seja, que os outros devem considerar suas capacidades, favorecer maior diálogo e lhes autorizar uma maior inclusão social: “Os responsáveis pelo gerenciamento de toda a estrutura universitária devem analisar os casos isolados e dar um tratamento diferenciado com objetivos de propiciar uma integração mais homogênea” (Car. OC2). Mas como encontrar um caminho para construir esse reconhecimento? Como enfrentar o sentimento de exclusão? “se a maioria do grupo privilegiado não possuir uma conduta solidária, o aluno em questão vivencia a exclusão, mais uma... E frustra-se, mais uma vez. (Car. OC3). Não excluamos as pessoas da

universidade. (Is. OC.3).

Estudos sobre o processo de transição para a universidade apontam a importância do conceito de afiliação. Reflete-se que o momento da afiliação consiste de um processo de apropriação das normas e regras sociais institucionais, o desejo pela aquisição do status de membro dignifica os estudantes, pois, com isso, eles se sentem capazes de transitar na universidade com autonomia. A aquisição das informações reais e práticas para os novos alunos só são transmitidas pelos estudantes veteranos, assim a conquista da afiliação é estritamente vinculada aos processos sociais e às relações que o aluno poderá estabelecer dentro da universidade (Coulon, 2008).

A transição do estudante no momento do ingresso para a condição de membro está relacionada tanto à compreensão das regras (estudo, leitura, escrita, etc.), como à possibilidade de o estudante apropriar-se delas sob um novo sentido já transformado ao seu lugar situado: “A auto superação é, ao meu entender, a única forma de inserção ao meio acadêmico e isso se faz na busca de alternativas viáveis a cada situação vivida.” (Car OC1).

A capacidade de conquista do lugar não é uma tarefa muito fácil aos alunos de origem popular; principalmente, se forem observadas as dificuldades que os estudantes enfrentam antes da entrada, e irão enfrentar durante o acesso; esses irão precisar de um esforço maior para superar as barreiras interpostas do acesso anterior aos meios educacionais apropriados para seu sucesso acadêmico.

Nesse sentido, destacam-se dois aspectos necessários à transição do estudante para o contexto da academia: a interpretação e a apropriação das normas e da cultura da universidade; e a relação social com os estudantes que lhes possam servir de referência e

auxiliem sobre como adquirir a postura acadêmica.

As formas e possibilidades de enfrentamento das dificuldades relatadas pelos estudantes ganharam força no grupo durante os diálogos e, como fruto desse compartilhamento e enfrentamento das experiências, foi decidido que o tema da oficina seguinte seria “Estratégias de superação”.

4.1.4. Ultrapassando fronteiras: o enfrentamento das situações.

Com o choque da entrada, os estudantes necessitam encontrar possibilidades para transição e afiliação na universidade. A sensação de estrangeirismo vivenciado nos primeiros momentos, e a necessidade de aprender e se apropriar da linguagem universitária totalmente nova, impulsionam os estudantes a tomarem uma ação na busca de solucionar o problema. A narrativa de uma estudante sobre as dificuldades em lidar com os vocábulos próprios da academia, e a forma de solucionar o problema, ilustra a questão:

Vim de uma família humilde, minha mãe não se instruiu... E, até hoje, sofre com isso... Mesmo com essas dificuldades, sempre incentivaram os estudos. Como meu próprio pai dizia: 'era a única coisa que podia ofertar'. Por estar dentro desse contexto, nunca me foi incentivado a leitura; embora gostasse de frequentar a escola, nunca me atentei a esse detalhe. Ao ingressar na universidade, vi como isto me fez falta... Vi que não adianta me desesperar, aos poucos irei me adaptando a este novo universo. Leio com mais frequência, e a qualidade dos meus textos está melhorando, estou até arrancando alguns elogios. (Er. OC 3).

Os pais, apesar de não demonstrarem o gosto pela leitura, associam, comumente, a educação ao único modo de fazer os filhos herdarem um bom legado. Na crônica, o destaque é para a dificuldade atribuída, principalmente, à falta de conhecimento de mundo e à falta de incentivo à leitura. Essas duas situações promovem o distanciamento e a sensação de que não sabiam falar nem entender o idioma da academia: “Nunca me atentei a esse detalhe” (Er. OC 3). A barreira do gênero discursivo consistia, portanto, na maior dificuldade para a apropriação do conhecimento. Neste sentido a pesquisadora Amorim (2002) aborda o conceito de gêneros discursivos aprofundados por Bakhtin, compreendendo-os como lugares sociais nos quais os sujeitos habitam e se posicionam; o mundo social é compreendido como um espaço plenamente ocupado pelos diferentes gêneros, e todo o problema que permeia as relações sociais e sua compreensão reflete a passagem ou a interferência de um gênero para outro. Por esse motivo, o discurso pode apontar a origem de muitos processos importantes como a possibilidade da renovação e a transformação de um gênero discursivo (Amorim, 2002, p. 15) . Observa-se que, de maneira semelhante, as dificuldades relatadas pelos estudantes em ultrapassarem ou transitarem de um gênero discursivo para outro, apontam para a necessidade de se posicionarem em outro gênero e, conseqüentemente, em um novo lugar social. A conquista de um gênero de maior prestígio social ocorre com a tentativa do rompimento com a discriminação e com a barreira do conhecimento.

Foi apontado, anteriormente, que a competência intelectual na universidade é atribuída à capacidade de apropriação/utilização da erudição. A instituição é, assim, um lugar onde se deve construir competência. O problema desta valorização das capacidades dos sujeitos distribuição de prestígios, feita a partir da sua performance discursiva é que

essa pode deixar os estudantes inertes à educação por não terem premente o conhecimento que necessitam na academia (Coulon, 2008)); ressalta-se, então, uma iminente necessidade de apropriação do novo gênero, outrora distanciado das práticas discursivas dos estudantes. Este processo de apropriação delimita os tempos de aprendizagem, de adaptações e de acomodações progressivas; e, por fim, a conquista da condição de estudante, que irá refletir as perspectivas e as chances de sucesso para além da academia.

Os estudantes não querem permanecer na universidade sem se sentirem merecedores dela: eles querem a conquista pelo merecimento, pois a sociedade exige o mérito como garantia da competência profissional. A luta demonstrada para a conquista do mérito na trajetória acadêmica é também uma necessidade relacionada ao futuro.

4.1.5. Pensando o futuro.

No penúltimo encontro, foi trabalhado no grupo o tema “Pensando o futuro”, a fim de que houvesse o exercício da dimensão criativa dos participantes. Foi proposta uma dinâmica na qual cada participante contribuía com uma frase para a criação da história de um personagem. As frases remetiam a datas futuras de comemorações como: casamento, aniversário, formatura ou o modo de vida no futuro – quando já completados 70 anos. No momento em que as histórias iam sendo repassadas para a continuação de outro colega, os participantes divertiam-se, principalmente, com a chance de decidir o futuro da personagem e em continuar o enredo produzido pelo seu colega.

O exercício seguinte foi a produção individual de uma crônica sobre o futuro. Desenvolveu-se uma história que remetia a cinco ou a dez anos futuros, na qual os alunos

registraram momentos de finalização da graduação, sentindo-se realizados profissionalmente e planejando novos empreendimentos.

Após a leitura, os participantes comentaram ter sido gratificante ouvir as histórias dos colegas, pois sentiam a determinação deles em conquistar o sonho de concluir a graduação e trilhar um percurso de êxito. Conforme já haviam discutido, durante o cotidiano da universidade, muitas vezes, torna-se difícil pensar em futuro, pois: “Futuro a gente pensa quando tem em mente que alguma coisa boa pode acontecer conosco” (DC 6). O relato sobre a correria da universidade levava os estudantes a estarem mais atentos às exigências das matérias, a lerem textos para as aulas – questões imediatas que envolviam a rotina dos estudantes e que, muitas das vezes, não desenvolviam uma relação com uma possibilidade de planejamento e com uma expectativa de que algo bom pudesse ser esperado.

No enredo da crônica a seguir, o participante narra, a partir de sua perspectiva futura, o momento em que está concluindo a graduação, e demonstra a satisfação por ter trilhado sua trajetória estudantil:

Hoje, seis de dezembro de 2018, acabei de olhar o mural do meu curso, e vejo com satisfação e alegria que consegui aprovação na última disciplina que ainda cursava. Agora penso em tudo que passei, novos passos que darei, penso na formatura e nos meus filhos, penso em tudo o que ainda posso fazer, mas hoje é um dia especial, uma meta atingida, sonho realizado. O melhor é que isso é o estado de espírito de felicidade plena, satisfação pela sensação de uma grande vitória em uma luta que achei que valeu a pena lutar, pois nela fui personagem e autor. (Car. OC 5).

Através do relato, pode ser destacado, em primeiro lugar, o desejo do estudante em trilhar uma experiência acadêmica recompensadora. A sensação da vitória relatada não residiu apenas na conquista pela chegada ao final (o tão sonhado diploma), mas significou, sobretudo, a intensidade e a forma como o caminho foi percorrido. Almeja-se, na universidade, um sentido que vá além de um diploma, mas uma experiência que traga uma realização pessoal, “que valeu a pena ser vivida” (OC 5).

O aluno também quer se reconhecer e ter o reconhecimento de que sua conquista foi justa e merecida, tem o interesse de lutar e enfrentar os dilemas inerentes à academia, pois tais situações legitimam o sentido de que ele mereceu o diploma e de que é capaz de continuar vencendo. O protagonismo na trajetória acadêmica é, portanto, um sentido produzido pelo estudante à medida que ele se percebe dono, autor/escritor da sua própria caminhada.

Destaca-se que o aluno almeja uma permanência ativa na academia, que não remeta ao estado de passividade, pois a riqueza e o valor da sua trajetória consistiram em sua formação acadêmica, principalmente; tanto é que, ao final dela, o autor produziu uma história acerca da conclusão dos anos de graduação, fazendo referência tanto ao valor atribuído ao diploma, quanto ao próprio processo pelo qual o estudante passou até chegar a conquista final – o que ele conseguiu viver e o que também pode conquistar.

Observa-se que a universidade tem intensificado, principalmente nos últimos anos, a quantidade de ações e programas direcionados, tanto ao acesso como à permanência estudantil, ações tais que visam contribuir, principalmente, com o sucesso dos universitários considerados em situação de risco. A pesquisa desenvolvida por Machado

(2011) destaca que as ações implantadas pelo PNAES, configuram-se como um importante marco no sistema educacional público no país. Entretanto, o autor reflete que a elaboração e a implementação de tais ações precisam ser feitas de forma articulada à participação do estudante, para que esse as compreenda e as agregue à sua experiência; ou seja, os alunos precisam se sentir participantes do processo de transformação e de desenvolvimento, favorecendo a sua autonomia.

No lugar de serem efetivadas intervenções que imponham uma possível postura passiva ou de simples adaptação dos alunos, é sugerido que os programas sejam produzidos como fruto da experiência própria dos alunos e da participação desses na sua elaboração e na sua execução; sendo necessário, portanto, que a instituição reconheça o que eles têm a dizer, e a partir de então possa alinhar-se às demandas levantadas por eles.

Tem sido observado que o maior envolvimento dos estudantes durante sua trajetória possibilita a condução a um processo de construção coletiva entre universitários e a equipe institucional, criando experiências de aprendizagem ativas e colaborativas, justamente por meio de ações que ajudem os estudantes a se sentirem legitimados e apoiados pela instituição de ensino (Coates, 2010).

4.1.6. Entrevista dialogada final.

No encerramento das atividades, foi realizada a entrevista dialogada final, que teve como objetivo o resgate das expectativas trazidas no primeiro encontro e a sua avaliação, a partir das discussões e dos sentidos ressignificados nos diálogos do grupo. Nessa etapa de entrevista coletiva, teve-se como propósito o levantamento das impressões dos alunos

sobre como sucedeu entre eles a experiência dos encontros.

No primeiro momento da entrevista dialogada, os pesquisadores entregaram aos participantes o conjunto dos textos escritos nas oficinas, que foram agrupados em capítulos, e cada aluno recebeu uma cópia. Foi colocado na capa dessas crônicas o título: “Nossas histórias merecem um livro”. Os participantes, ao receberem o seu “quase livro”, ficaram entusiasmados com o resultado do trabalho coletivo, folhearam as páginas, releeram as histórias e, a partir de tal atividade, houve espaço para a reflexão acerca das experiências estudantis rememoradas e vivenciadas. Em sequência, o grupo discutiu sobre as impressões que eles tiveram das experiências nas oficinas, relacionando-as às questões levantadas no início das atividades.

Os participantes relembrou os relatos das dificuldades e dos anseios dos primeiros momentos da graduação, da alegria da entrada e do esforço para participar ativamente do percurso acadêmico, do sentimento agradável que tiveram por encontrar na universidade um lugar para conhecer pessoas iguais e com elas compartilhar e dividir problemas vivenciados, sem que para isso eles estivessem posicionados a uma condição de confidencialidade dos seus sentimentos. Relatavam que, se por um lado, as dificuldades poderiam remeter aos dilemas inerentes à academia, por outro, as dificuldades uniram os alunos que compartilhavam das mesmas questões.

Tive a impressão de que muitas histórias são complementares e guardam muitos fatos comuns. O que mais chama a atenção são as dificuldades que cada um enfrentou e enfrenta para ser um aluno da UFPR, o orgulho de estar entre alguns poucos entre tantos que almejavam esse lugar, a vontade de superar os atuais e os

futuros obstáculos, e o desejo de realizar tantos sonhos que agora já se tornam mais realizáveis. (Car. EDF).

O compartilhamento das experiências propiciou ao grupo a compreensão de que as dificuldades da graduação, os dilemas e as expectativas geradas podem acontecer com outros alunos também: “As histórias narradas permitiram a reflexão de coisas que achava que só aconteciam comigo” (Da. EDF).

Compartilhar histórias, conhecer pessoas, refletir. Certamente foi isso que fizemos durante a oficina de crônicas. Muitas histórias se mostram parecidas. As experiências de vida, que também foram compartilhadas, foram de grande valia. Já não era mais um compromisso de uma sexta-feira à tarde, mas uma conversa agradável e produtiva. (Er. EDF).

Ao passo que o grupo relembrava alguns fragmentos do passado e vivenciava novas experiências e encontros, ele passava a observar os eventos, não apenas como algo que simplesmente passou, mas como uma situação o que poderia, mais uma vez, ser revivida e receber outros tons avaliativos. Com isto, os dilemas podiam receber um sentido de uma situação mais corriqueira, que poderia acontecer em intensidades maiores ou menores, sendo estes vivenciados por todos que estão na universidade, independentemente da condição social.

O resgate da lembrança de situações do cotidiano também possibilitou o resgate dos sentidos que retrataram dilemas e desejos, e a chance de renovar e transformar as experiências, interrompendo o sentido temporal da lembrança e possibilitando que as histórias possam, a partir da sua rememoração, obterem outras vias para renascer

(Benjamim, 1994).

De modo geral, o contexto dos encontros retratou a contradição das vozes sociais apresentadas nos enunciados, a tensão nos efeitos de sentido sobre a experiência estudantil. Os lugares de merecedor e de favorecido, de digno ou de inadequado, estabelecidos socialmente, e mensurados a partir da capacidade de apropriação da cultura acadêmica – domínio que todos do grupo relataram dificuldade em sua apropriação. O percurso e o contexto das narrativas construídas refletiram o processo de transformação dos sentidos das experiências vividas pelos estudantes tais como: a euforia/alegria pelo ingresso, o choque com a cultura diferente na universidade, o processo de transição ou tentativa de afiliação a este ambiente, o enfrentamento das dificuldades, a busca pela transição após o ingresso.

Na continuidade do capítulo, é destacado o enredo das crônicas de duas participantes, identificando, assim, a maneira como interpretam suas experiências na universidade. Para cada uma delas, elegeu-se um tema que retrata suas narrativas, explorou-se, assim, o conteúdo eleito ao longo de suas crônicas.

4.2. Enredos de Dalila e Ana Paula

A seguir são apresentadas as narrativas de Dalila e AnaPaula. Busca-se na história de Dalila, evidenciar a sua vontade em se sentir pertencente à universidade, em Ana Paula é destacada a aspiração em trilhar uma experiência recompensadora. O destaque para a exploração destas duas narrativas foi feito principalmente em virtude da possibilidade de análise da memória histórica da experiência do ingresso destas participantes. No período da realização deste estudo, Ana Paula estava no primeiro ano da graduação e Dalila já

havia concluído a graduação há 10 anos

4.2.1. Dalila e sua vontade de pertencermos à universidade.

Dalila tem 38 anos, é formada em letras pela UFPR, não possui histórico familiar de acesso à universidade, e, há dez anos, concluiu a graduação. Atualmente é professora de língua portuguesa em uma escola estadual e atua em uma turma de educação de jovens e adultos. Na época em que se inscreveu para as oficinas, estava estudando em um curso de capacitação para professores na UFPR e teve acesso aos cartazes de divulgação dos encontros.

Seu interesse em participar das oficinas era o de resgatar suas próprias memórias, conhecer os novos alunos da UFPR e auxiliar no planejamento de oficinas que gostaria de realizar na escola com os estudantes do ensino médio. Ela descreveu a escola em que trabalhava como um espaço que precisaria de uma intervenção que ajudasse no desenvolvimento dos alunos. De modo geral, Dalila também relaciona sua condição social do período de ingresso na UFPR com a de seus alunos.

No período em que conquistou o ingresso na universidade, as políticas de inclusão social e os programas de assistência estudantil ainda não haviam sido implementados, sendo, portanto, diminutas as chances de ingresso de pessoas do seu grupo social. Em suas lembranças evidencia-se em seu ingresso o sentido de falta de preparo para estar na universidade, pois, nesse lugar, as condições sociais, culturais e econômicas de seus colegas lhe pareciam mais adequadas.

4.2.1.1. Reconhecimento acadêmico - fronteira social da legitimidade.

O fato de ser de uma família humilde parecia servir de argumento para Dalila pensar que a conquista pela vaga na universidade não garantia o direito de se sentir pertencente a esta, haja vista sua condição social não se enquadrar no contexto da maioria de seus colegas. Por um lado, nutria o sentido de estar à margem do percurso acadêmico, e, por outro, lutava pela conquista do seu espaço. O paradoxo entre o desejo e a dificuldade em se tornar/sentir reconhecida pela instituição é uma condição marcante do seu enredo.

Na primeira narrativa, Dalila destaca a experiência dos primeiros contatos com a UFPR: através de uma aula conhecida como “aula trote”, vemos o resgate das lembranças do espaço onde viveu a graduação, da sala de aula, dos corredores, dos alunos e dos professores, e, destaca-se aqui o sentimento paradoxal que relata, por vivenciar tanto a felicidade por ter ingressado na universidade, quanto à vontade de abandonar o espaço, a estranheza que lhe provocava aquela falsa aula inaugural:

Foram quatro anos estudando na UFPR, não via a hora de sair. Só depois que saí, percebi que não aproveitei o tempo que estive nela. Depois de 15 anos, volto, mas observo paredes e salas pelas quais andava, murais que registravam as notas, e lembro-me de fatos que aconteceram comigo... No primeiro dia em sala, fomos convidados a ir para uma sala maior. Logo, entrou uma professora que nos cumprimentou, era jovem, achei legal, mas começou a passar no quadro uma lista de livros que precisaríamos ler, livros e mais livros, até em alemão tinha nomes de livros, e ela [a suposta professora], determinava o tempo, pequeno para ler...

Vendo tudo aquilo, deu-me uma vontade de fugir dali e não voltar mais. Pensava que jamais me formaria, como iria ler tudo aquilo, como iria comprar e como entender tudo aquilo?... Ela encheu o quadro!... Para minha sorte e alegria, aquele monte de referências para ler era trote, mas penso hoje: parece que aquela aula era um presságio, uma ficção que servia de metáfora para o que iria acontecer, lógico não li no curso de letras-português livros em alemão, mas, muitas vezes, me senti como em outro país dentro da faculdade. (Da. OC1).

As regras exageradas, os textos em outro idioma, o tempo reduzido para leitura e uma recepção que chegou a lhe assustar, mesmo se configurando em uma aula trote, apresentaram à Dalila uma universidade muito distante da expectativa que talvez possuísse e uma realidade distinta de tudo que já havia visto. Contudo, mais tarde perceberia tomar tal experiência inicial os moldes de um presságio: para se tornar membro cativo do novo espaço conquistado, demandaria Dalila um esforço sobre-humano, uma força e uma qualidade superior à sua concepção de alguém “normal”, uma condição que Dalila não se identificou como capaz, em um primeiro momento.

Sabe-se que a aula trote é elaborada pelos estudantes veteranos que, convencionalmente, fazem algumas brincadeiras e atividades para receber os calouros. Na situação narrada, os alunos veteranos simularam uma aula em que a falsa professora exige um nível elevado de conhecimentos e habilidades absurdas (como o domínio de uma língua não exigida nos primórdios da graduação de um curso que não focava tal língua), que até mesmo os alunos ditos “tradicionais” não conseguiriam alcançar tão facilmente. Os alunos, através dessa aula satírica, caricaturavam o contexto das aulas na universidade como sendo uma experiência difícil e de muita exigência para os alunos. Seria desse modo

que os alunos veteranos se sentiam no cotidiano da universidade? Estariam eles mostrando aos calouros que o ambiente no qual inseriam não seria nada fácil?

Em sua própria narrativa, Dalila, agora também veterana, analisa que tal experiência, apesar de ter sido um evento denominado de brincadeira/trote, serviu-lhe de prenúncio dos momentos que viveria ao longo do curso, das situações que não seriam mais brincadeiras, e lhe trariam o sentimento do estrangeirismo. A conquista da cidadania universitária, portanto, é vista como um processo difícil de adquirir:

Problema? Dificuldade para leitura, devido a meu vocabulário pobre, e também meu conhecimento do mundo baixo; parecia que a universidade era outro mundo, me sentia estrangeira. Para não me sentir inferior, comecei a ler com o dicionário, isso me ajudou a entender muitas obras lidas ... Sempre gostei de me expressar oralmente, mas tinha muita vergonha. ((Da. OC 3).

Conforme discutido no decorrer do trabalho, a classificação dos estudantes em conhecedores ou não das matérias ministradas, oradores bons ou não, hábeis ou não da escrita científica tem reservado a certos grupos sociais as condições de prestígio, e a outros, a situação oposta, pelo fato de que as próprias relações de poder que envolvem os discursos, grupos e culturas estabelecem a hierarquização dos gêneros discursivos.

Nesse sentido, a impressão de estranheza de Dalila é atribuída como consequência de seu sentimento de inadequação por ocupar um lugar na instituição que parecia não lhe pertencer: “me sentia estrangeira” (Da. OC 3).

Interessante observar que a referência feita ao estrangeirismo apresentado pela narradora, acidentalmente ou não, se for transposta a um outro contexto, também se

adequa à condição real do estrangeiro, que aceita mais facilmente a condição de provisoriedade da ocupação do lugar habitado, por reconhecer que o espaço não é legitimamente seu, e que tem uma nacionalidade diversa, como se o novo espaço não lhe fosse dado inteiramente para que construa ali um lugar definitivo, bem estruturado para que o chame de meu.

Apesar de a formação na universidade não consistir de um período duradouro, com prazo para finalização entre quatro a seis anos, em média, os estudantes não querem a provisoriedade tal qual um estrangeiro: mais facilmente reivindicariam a condição de estudante legítimo, pois somente nesse lugar lhe foi permitido o lugar de protagonista e de alguém com direito de voz. Nesse sentido, é possível indagar-se: como se conquista a cidadania estudantil em um ambiente que impõe como condição a apropriação de um idioma praticamente inalcançável pela cultura popular? – idioma aqui referido trata-se do universitário/científico, obviamente. Além da linguagem, como se apropriar das rotinas, normas, hábitos comuns de um membro legítimo? Quem pode ensinar aos novos alunos? E qual metodologia para que esses consigam aprender?

A condição para pertencer ou se tornar membro, de acordo com Coulon (1995), consiste em estar filiado a um grupo ou a uma instituição que, por sua vez, exige o reconhecimento da linguagem comum a este espaço. Vinculados ao grupo, finalmente, não há mais a necessidade de se questionar sobre o que fazer ou falar, pois quem é membro conhece as normas de conduta, e as pratica mais habilmente, e por isso o sujeito já sabe como deve se comportar e participar das rotinas sociais.

O processo de pertencer a um espaço social precisa acontecer em dois momentos:

no caso da universidade, a conquista do espaço físico/estrutural, que acontece já com a garantia da vaga; e, após essa conquista, há a necessidade de ser garantido o espaço identitário, o sentido de merecimento verdadeiro, de pertencimento legítimo. Esse processo é influenciado por diversas questões, como exemplos: o histórico familiar de acesso, a condição social e discursiva, e as relações de poder e saber – mérito e identidade que se instauram, como se observa principalmente nas relações sociais na universidade.

Nos fragmentos das crônicas de Dalila, ela comemora espantada o seu nome na lista de aprovados: “Ao ver o resultado, meu espanto! Estava na lista de letras” (Da. OC1); a comemoração de Dalila tem retratado a conquista do estudante em um novo patamar educacional. Todavia, a garantia do pertencimento à universidade não se conquista de forma simultânea à garantia da entrada, mas se tratam de batalhas distintas e não necessariamente relacionadas.

Observa-se que para o estudante se sentir pertencente, ele precisa estar familiarizado às regras e manifestar as habilidades de um membro legítimo no cotidiano das relações. Mas enquanto não se atinge esse *status* de membro, há um caminho incerto a ser trilhado, pois se requer a adequação de posturas (modos de falar e de escrever, principalmente) adquiridas ao longo da vida:

A escolha do curso não foi fácil, o medo de não acertar... São muitas dúvidas, mas o que mais me causou temor foi a sensação criada quando me dei conta que era estudante da UFPR, eu precisava crer que merecia estar dentro da instituição. (Da. OC 2).

O temor relatado por Dalila retrata o fato de que, apesar da sensação da euforia na

entrada na universidade, tinha o medo de não conseguir se apropriar das regras na academia.

4.2.1.2. A aquisição do lugar de estudante.

De acordo com Bakhtin (1997), o sujeito busca, através da visão e da memória do outro, algo que o complete, e este olhar do outro é a condição capaz de lhe dar o acabamento externo,, a necessidade do outro é para que ele o reconheça e lhe proporcione sua forma (Bakhtin, 1997. p. 69). Assim, a definição de quem é o sujeito e a concepção de individualidade começa a fazer sentido quando o outro a criar para si.

Em outro momento, Bakhtin (1992) reforça que as palavras se sustentam nas palavras do outro, e justamente por esse motivo que se torna impossível pensar no que é o ser humano para si, fora do contexto de relacionamento com o outro. Nos processos de apropriação dos sentidos sociais, Bakhtin também pontua que as palavras do outro emergem nas práticas discursivas como molde para a consciência de si:

Tudo o que nos diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros e deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (Bakhtin, 1992, p.373-374).

A classificação de bom ou ruim, de merecedor ou indigno, recebe o seu valor a partir das relações estabelecidas socialmente (Pan, 2003). A maneira como Dalila construiu sua identidade de estudante se produziu sempre a partir da sua relação com o

outro.

Na oficina em que foi proposta a escrita de histórias que remetessem a experiências engraçadas – intitulada “Tempo para sorrir”, Dalila intitulou uma de suas crônicas “Eu me achava”, ironizando o sentido de que, à época da graduação se achava (ou queria ser vista como) autossuficiente. Por outro lado, o seu enunciado “Eu me achava”, apresenta o sentido de que ela queria também se achar realmente, como em um processo contínuo de busca, e, então, encontrar seu lugar, ser, finalmente, encontrada pelos outros e, então, reconhecida: destaca-se, em uma de suas crônicas, a tentativa de mostrar aos colegas da universidade que ela estava por dentro do que acontecia no seu curso, que era envolvida com a universidade, talvez para que eles lhe pudessem delimitar a legitimidade na instituição:

Sempre tive vontade de fazer parte do CAL, o Centro Acadêmico de Letras, parecia que eu ficaria mais importante, me envolveria mais com as coisas que aconteceriam lá, achava que isso me faria bem, mas meu tempo era pequeno e o pessoal do CAL era meio maluco, então fiquei na vontade. Mas, um dia, estava com um amigo, que estudava Direito, e quis mostrar para ele a salinha do CAL, talvez porque queria impressionar, e para que ele pensasse que eu era envolvida. (Da. OC 4).

A visibilidade de Dalila em relação ao seu lugar precisava ser construída a partir do olhar e do discurso do outro, pois o outro, do seu ângulo de visão, poderia mediar, com o seu olhar e com a sua fala, aquilo que não pode ser visto por conta própria (Jobim e Souza e Albuquerque, 2012). O contexto de sua interação com o outro estudante serviu como um espelho daquilo que dela se escondia. “talvez porque queria impressionar, e para que ele

pensasse que eu era envolvida (Da. OC4)”. Essa sua consciência só pode ser significada a partir da posição do outro, oportunidade gerada nas relações sociais que a ela forem permitidas.

4.2.1.3. Construindo novas histórias.

Ao se voltar para seu momento atual de professora, Dalila atribui o sentido de sua trajetória na universidade como uma oportunidade para inspirar, por meio de sua própria experiência, os alunos originados de camadas populares. Desses últimos ela relatara a necessidade de serem apoiados e incentivados a fim de almejem e alcancem o desenvolvimento educacional. Através de sua referência, deseja mostrar a eles que é possível avançar e pertencer à universidade. Na crônica que foi escrita a partir da temática da oficina “Pensando o futuro”, Dalila atribui a perspectiva de seu futuro a um futuro mais esperançoso aos seus alunos:

Aprendi a ler. A ler os fonemas, a ler o mundo... Lendo o passado, tento melhorar o presente. E o futuro, como ler se ainda nem chegou? É possível, sim, na medida que as bases da minha formação, as dificuldades, as alegrias e as conquistas mostram-me o um futuro cheio de esperança. Se não fui estimulada a ler o suficiente, penso que farei melhor para meus alunos e mostrarei a como serem leitores/escritores, protagonistas capazes de fazer a diferença onde estiverem. Vejo-me aplicando oficinas de leitura para alunos que sentem o desejo de subir degraus, de avançar para águas mais profundas, lá onde estão as pérolas da vida. Muitos talentos serão acordados, muitas mentes enferrujadas pela vida e pelo comodismo poderão estar avivadas. Seja 2014,15,16... 2030 ou 2100, minhas ideias de

otimismo, superação, humildade e sabedoria estarão sempre presentes na minha presença ou ausência. Nascemos para grandes coisas, precisamos acreditar... Acreditar que nossa missão é grande e Deus precisa de nós, mesmo que a maré esteja alta (Da. OC 5).

A retomada das experiências do passado permitiu o vislumbre de um futuro diferente para os seus alunos. Dalila tem a esperança de contribuir com mudanças educacionais, enxertando expectativas que muitos ainda não cogitaram. Além do desejo em ser um referencial para seus alunos, Dalila também revive, através da projeção destes, uma formação e uma experiência educacional que ela mesma não pode ter: destaca-se sua inter-relação com o contexto social que viveu, a partir de uma atitude responsiva em relação à vida, ao mundo, a si mesmo e ao outro. A relação de valores e sentidos constituídos por ela foi o que deu a chance de ver e compreender o outro, a partir de seus sentidos.

As experiências que envolveram as dificuldades da sua trajetória, também poderão acontecer de modo semelhante com os estudantes que fazem parte das camadas populares: “farei melhor para meus alunos e mostrarei (a eles) como serem leitores/escritores, protagonistas capazes de fazer a diferença onde estiverem.” (Da. OC 5).

Quando ingressou na universidade, Dalila relatou a recepção estranha que a esperava, e o quanto gostaria de ter encontrado, desde o início, uma referência de aluno no qual pudesse se espelhar. A visibilidade dos alunos que enfrentam, diariamente, situações de conflito e de enfrentamento, situações de discriminação e de superação, são pouco percebidas, e aqueles precisam mostrar que, apesar dos obstáculos, o apoio entre pares

pode ajudar na permanência e conquista do seu espaço.

Através das questões levantadas no presente estudo, é possível identificar que os sentidos atribuídos por Dalila sobre sua experiência na universidade circularam pelo sentimento de capacidade ocasionada no ingresso à UFPR, e pela preocupação e necessidade em conquistar a cidadania e a identidade estudantil, esses últimos atrelados ao desejo de nutrir sonhos e possibilidades de transformação social de seus alunos.

As crônicas de Dalila contribuem com a discussão sobre os atuais programas e políticas inclusivas nas universidades do Brasil. No discurso de Dalila, a reivindicação para que os estudantes das mais diferentes camadas sociais não sejam delimitados a partir de suas dificuldades é evidente; também se evidencia a necessidade de considera-los como sujeitos situados, históricos, que podem revelar e produzir coletivamente caminhos de superação e de enfrentamento.

Prossegue-se no ultimo tópico do capítulo, destacando, a seguir, o segundo enredo da experiência acadêmica, narrado por uma estudante recém ingressa na universidade: as crônicas de Ana Paula.

4.2.2. Ana paula merece ser e permanecer.

Ana Paula tem 19 anos, é aluna do primeiro ano do curso de Pedagogia, e a primeira na família a ingressar no ensino superior. Com a aprovação no vestibular, mudou-se de sua cidade, no interior de São Paulo, para Curitiba pelo sonho de cursar uma universidade. A conquista pelo ingresso sucedeu através do programa de cotas para

estudantes afrodescendentes. Na UFPR, recebe benefícios financeiros pelo PROBEM¹⁶ (bolsas de auxílio moradia, alimentação e transporte).

Os alunos que recebem auxílio deste programa são identificados “estudantes em situação de fragilidade econômica”, assim como os ingressantes na universidade por intermédio das cotas são denominados “cotistas”. As duas classificações remetidas a pessoas sob estas condições (bolsista e cotista) refletem-se no enredo de sua história.

4.2.2.1. A fragilidade e a força na voz e no silêncio de Ana Paula.

Na oficina de crônicas intitulada: “impressões do mundo acadêmico”, Ana Paula preferiu não expor sua primeira crônica, demonstrou insatisfação com o resultado. Para ela, precisaria ter trabalhado melhor as ideias, e, por conta do tempo restrito, não conseguiu delimitar muito bem o que pensava. Falou sobre o que pensou no lugar de ler o que escreveu, também optou por não mostrar ou entregar seu texto, mas explicou que o sentido de sua escrita buscava criticar o preconceito racial e social que existia na UFPR.

Através dos diários de campo produzidos nos encontros, é possível destacar que os enunciados de Ana Paula durante as discussões entre o grupo relatam o sentimento de indiferença e de discriminação que reconhecia nas relações entre as pessoas na universidade, indiferença sentida que a ela imputa o silêncio. O silêncio foi , uma das primeiras expressões de Ana Paula nas oficinas de crônicas, ficando ela calada no momento da leitura do texto.

¹⁶ O PROBEM é o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da UFPR com fragilidade econômica que oferece aos alunos auxílio moradia, auxílio transporte e auxílio alimentação.

Na semana seguinte foi possível observar que não apenas Ana Paula, mas também os demais participantes tinham o receio de não corresponderem ao que supostamente estava sendo esperado das crônicas “Estamos seguindo a ideia que vocês (coordenadores) queriam?” (EDI).

Os participantes não estavam habituados a registrar, no contexto acadêmico, suas experiências através do gênero escrito casual e popular que caracteriza a crônica. Ana Paula, assim como os demais participantes, queria mostrar adequação ao ambiente da pesquisa, pois ninguém gostaria de ser visto como aquele que não sabe escrever, que possui um “conhecimento de mundo baixo” (Da. OC2), ou que não é tão bom como deveria, seguindo algum ideal de universitário.

Em relação à concepção valorativa de cultura - boa ou ruim, fraca ou forte -, Ana Paula relata na oficina que era comum ouvir as críticas de alunos e de professores em oposição ao sistema de cotas. Nos enunciados apontados, é justificada sua tensão entre se posicionar ou não nestas discussões, pois era comum participar de debates que criticavam a condição de sua própria permanência, pois, falando-se de cotas, falava-se de seu (não) lugar social.

Não tenho vergonha em dizer que sou cotista [itálico adicionado], muitas amigas que são cotistas não querem falar, (mas) eu falo e não me sinto mal. Também não me incomodo com quem diz que é contra as cotas, mas não concordo com pessoas que dizem discordar das cotas, mas nem tem conhecimento ou argumento sobre o assunto... Não importa o que eu precise enfrentar, vou ficar aqui porque quero buscar conhecimento, se não sou inteligente ou capaz, não me importo, quero

aprender [itálico adicionado]. (Ana. DC1).

Em outra narrativa, Ana Paula apresenta o conflito que estas vozes produzem à sua identidade estudantil.

Desde minha entrada na universidade, o *fato de ser cotista me gerou muitos conflitos* [itálico adicionado]. Certo dia, cheguei em casa totalmente desanimada, com vontade de desistir do curso e voltar para minha cidade no interior. Deitei minha cabeça no travesseiro e comecei a chorar. Refleti sobre toda minha caminhada até chegar à universidade, dormi. No dia seguinte, acordei de manhã cedo e fui para a universidade. Ao entrar na sala, minhas amigas perceberam meu desânimo e me perguntaram o que estava acontecendo. Com um pouco de receio contei sobre meu sofrimento. Após desabafar, elas, *minhas amigas, deram-me apoio moral para que entendesse de fato que “eu mereço estar aqui!* [itálico adicionado]”. (Ana. OC 2).

O lugar de cotista e de estudante de origem popular produz socialmente o sentido de desigualdade de condição de permanência. Esses sentidos, por sua vez, estabelecem fronteiras simbólicas para o sucesso educacional como: “... vontade de desistir do curso e voltar para minha cidade no interior.” (Ana. OC 2).

O caminho percorrido pelos estudantes de origem popular até a graduação pode ser marcado pelo silêncio e pelo desenraizamento, ocasionado pela tensão subjetiva de humilhação social, quando são demonstrados nos enunciados sociais as expressões e os posicionamentos valorativos que trazem o sentido de que pessoas de classe social, cultural e étnica - fora do perfil tradicional da dita maioria -, devem ser continuamente

posicionadas e sujeitas a um lugar inferior (Machado, 2011).

Nesse sentido, destaca-se que as dificuldades na migração de estudantes de camadas populares para a universidade sem o devido acompanhamento e combate à discriminação social, consiste na ameaça às peculiaridades culturais dos estudantes: “Com um pouco de receio contei sobre meu sofrimento” (Ana. OC2). Justamente por isso destaca-se a importância de as universidades estarem preparadas para auxiliarem os alunos a se envolverem nesse espaço, construindo caminhos para uma permanência de qualidade, sem que produza o silenciamento e ocultamento da cultura dos grupos minoritários (Somers e Jones. 2009).

Quando Ana Paula expressa que o fato de ser cotista gerou muitos conflitos e que se sentia desanimada a ponto de querer desistir, evidencia-se o sentido da reprovação que carregava pela entrada por cotas e pela sua condição social, levando-a a pensar que não estava em um lugar merecido, mas um lugar que lhe foi reservado como que por algum favor.

Nas duas narrativas destacadas, é possível observar que o posicionamento de Ana Paula frente às relações de apoio ou de rejeição que sentiu emerge de maneiras distintas: quando fala dos que são contra cotas, expressa que não se importa e que vai continuar, independentemente de haver críticas ou não. Na outra crônica, recebe o acolhimento de suas colegas, quando fala do conflito e do sofrimento ocasionado pela condição de aluna ingressante por cotas e beneficiária do PROBEM. Com isso, poder-se-ia dizer que Ana Paula tem a necessidade do acolhimento, do apoio em relações que lhe permitam avançar; mas ela, ao passo que é frágil, também se revela fortalecida, pois deseja enfrentar as oposições cotidianas, deseja lutar para aproveitar as oportunidades que recebeu e de

desenvolver autonomia no seu percurso educacional: “se não sou inteligente ou capaz, não me importo, quero aprender” (Ana. DC 1).

Ela reconhece e identifica em si as limitações em relação à escrita, à fala e à compreensão textual, todavia, apesar desse reconhecimento de suas autolimitações, não quer se omitir, não deseja manter-se passiva e aceitar a indiferença.

A fala de Ana Paula ressoa os enunciados já emitidos socialmente, os quais se propagam na memória dos sujeitos. Para a transformação dessas memórias e desses sentidos, torna-se relevante que os mesmos sejam remetidos às questões do passado histórico, como a segregação racial, a escravidão, e a luta pela igualdade e o direito de querer aprender. . Assim como os demais colegas que compartilharam sentidos da experiência de graduação nas oficinas, a protagonista não quer manter o estereótipo de aluna pobre e cotista, que possui uma fala disforme, e que não se apropria das regras e das normas tácitas; antes deseja participar do movimento de contínuas ressignificações, direito legítimo de qualquer estudante que preza o sentido real de universidade.

4.2.2.2. A normalidade e a diferença: sentidos em confronto.

A lógica da divisão discursiva normal-anormal nas instituições de ensino, conforme apontado por Pan (2003), não é diferente da lógica que divide os estudantes em níveis, aptidões, gêneros, idades, classes sociais. Essa diferenciação coloca a norma como movimento que separa o normal do anormal e que produz o efeito de fixar os territórios e produzir as diferenças. No relato de Ana Paula, destaca-se o ressoar de uma voz que também foi circulada nos encontros, que marcava o lugar social da diferença em relação à

camada hegemônica dos estudantes; voz essa que acabava sendo confrontada com outras que, na força de expressão, bradavam unidas, reivindicando a oportunização do rompimento do lugar de anormalidade e inferioridade.

No enredo de sua história, Ana Paula apresenta a maneira encontrada para ajudar a aprimorar sua autoconfiança e sua expressão:

Sempre tive dificuldade em falar em público, com a minha entrada na universidade, minha primeira indagação foi: como iria apresentar seminários em sala de aula? As apresentações vieram e a cada uma que ia passando tentava manter o autocontrole. Hoje, me vejo melhor preparada. O nervosismo é inevitável, porém sempre busco técnicas para poder me expressar melhor, uma delas é falar na frente do espelho. É infalível! (Ana. OC 3).

Em uma crônica apresentada por Dalila, A estratégia de enfrentamento à dificuldade de escrita acadêmica parecida com a de Ana Paula foi utilizada. Dalila utiliza como interlocução o dicionário, na tentativa de conseguir traduzir expressões de sua fala para uma linguagem acadêmica e, no caminho inverso, traduzir as palavras da academia para seu universo discursivo. No relato de Ana Paula, ela busca o espelho para treinar sua fala, para que seu próprio olhar sobre si possa reafirmar sua capacidade, suas habilidades e o conhecimento de que se apropria a cada dia.

Durante os encontros realizados na pesquisa, à medida que Ana Paula participava mais ativamente dos diálogos, ia se apropriando dos discursos compartilhados entre as histórias. Tornava-se mais forte e mais expressiva, revelando em si um intenso desejo para avançar. Entre risos e incertezas, no confronto de vozes que se constituíam no processo

dialógico, podia-se observar que a convergência e o coro harmonioso das histórias promoviam um apoio que autorizava a compreensão dos sentidos rememorados da permanência, assim como a transfiguração dos mesmos:

Na oficina de crônicas, tivemos relações interpessoais, motivação, superação, continuação. Que bom que tivemos essa oficina! Ela acrescentou ricas experiências em minha vida. Que pena que acabou. Que tal continuarmos ano que vem? (Ana. EDF).

Ana Paula relata ter encontrado junto aos participantes o apoio e a chance para compreender o contexto da universidade em que está inserida, a enfrentar as dificuldades e, assim, encontrar novas formas de ser. A protagonista não foi a única estrangeira em busca de cidadania: assim como os demais, sejam eles alunos que ingressam pela via tradicional o não, todos queriam continuar escrevendo novos capítulos de desenvolvimento, transformação social, à medida que o outro lhe auxiliasse neste percurso: Após desabafar, elas, minhas amigas, deram-me apoio moral...” (AP. OC2).

É válido reconhecer que o estudante que ingressa através das novas políticas de acesso precisa se apropriar de seu direito garantido à vaga na Universidade e, também à permanência tanto quanto os demais estudantes que podem passar por dificuldades semelhantes; todavia, no caso da situação narrada por Ana Paula, observa-se uma ênfase às situações de discriminação social e preconceito pelo modo que entrou e pela sua condição social. Estas diferenças se configuram nas relações sociais como marca de desigualdade, forçando uma postura submissa de aceitação às formas de desprestígio sociais. Passividade também ante a uma ou mais camadas dominantes dos discursos locais e rotuladores primordiais, por ocuparem lugar de primazia nas relações de poder.

Dentre os sentidos produzidos pela experiência acadêmica de Ana Paula, é possível destacar o desejo da protagonista em criticar e romper com os estereótipos que lhe são impostos, não deseja ser posicionada à margem de seu percurso educacional, mas quer estar envolvida e participar das relações sociais na UFPR.

Encerra-se este capítulo destacando nas histórias de Dalila e Ana Paula algumas das necessidades do estudante, em geral, tais como: a de sentir-se afiliado à universidade, de poder desabafar seus dilemas, sem a prévia rotulação de aluno incapaz ou que está na universidade devendo um favor. Vemos ainda a expectativa pelo acolhimento e o reconhecimento da sua capacidade de avançar e desenvolver uma trajetória com autonomia e protagonismo.

Assim, foi retratado neste capítulo os efeitos de sentido que as narrativas produzem entre os estudantes as quais também abrangem a compreensão do seu cotidiano.

5. A Experiência Acadêmica e Seus Sentidos

Ao passo em que se busca estabelecer diálogos com os enredos estudantis e atravessar seus enunciados ao problema de pesquisa aqui delimitado, é possível elaborar algumas discussões sobre os sentidos da permanência acadêmica, as quais se limitam ao contexto e enredo construído. Para tanto, as questões destacadas no estudo foram delimitadas através de três tópicos: a) O texto acadêmico e a identidade estudantil; b) a tomada de voz e o posicionamento político do estudante; e c) a Psicologia na promoção do protagonismo acadêmico.

Reitera-se a concepção bakhtiniana de que falar sobre sentidos não corresponde a uma definição fixa de enunciados registrados, pois os sentidos são transformados e constantemente reposicionados, ou seja, a palavra em uso abre o lugar para sua resignificação. Esta condição de transitoriedade dos sentidos favorece a compreensão sobre como são produzidos os efeitos das vozes sociais e sobre as relações estabelecidas na universidade e no discurso do estudante.

Nesse contexto, a experiência propiciada pela imersão ao estudo também conduz a um reposicionamento da questão levantado no início do trabalho, os tópicos destacados a seguir respondem, portanto à seguinte indagação: Quais sentidos são atribuídos à experiência acadêmica na UFPR pelos estudantes, quando estes são convidados a compartilharem das memórias de seu cotidiano estudantil?

5.1. A Linguagem da Academia e a Identidade Estudantil

Para os estudantes, falar sobre a universidade implica falar sobre um mundo diferente, sobre uma linguagem diferente. Os sentidos que eles atribuem a experiência com esta linguagem, remetem-se à dificuldade em aprender neste lugar. As formas e regras de uso da língua são difíceis e a dominam apenas os que tiveram experiências prévias. Os que ainda não possuem muita experiência e apropriação ao discurso acadêmico, necessitam de um maior esforço para adquirir o bom manejo desta linguagem, vivenciando maiores dificuldades de adequação a este novo espaço.

Em relação a este problema levantado, é possível destacar que a capacidade de apropriação da linguagem da academia representa para os alunos, o direito adquirido para uma trajetória acadêmica de prestígio: uma vez que o texto expresso pelo discente passa a identificar a sua cultura e o seu grupo social; o texto também estabelece lugares sociais e define a maneira pela qual o estudante será visto pelos outros:

Imagine um aluno pobre, com uma cultura diferente da classe social mais abastada... *Naturalmente*, [itálico adicionado] é discriminado pelos representantes do segmento social privilegiado; o que *é natural* [itálico adicionado]... Entretanto, o estigmatizado sofre, e sofre muito... (Is. OC 1).

A dificuldade dos alunos em se envolver “com a cultura diferente”(Is. OC1) pela qual eles não estão habituados, não consiste de falta de inteligência, ou de incapacidade intelectual e criativa, mas é decorrente da falta de acesso equânime à cultura da universidade e à educação apropriada ao ensino da academia; assim, a questão proposta é fundamentalmente social, porque os estudantes não podem ser classificados com base em requisitos disponíveis para alguns. Conforme relatado pelo aluno/escritor da crônica

acima, o preconceito acaba sendo um processo natural, tanto quanto torna-se natural o sofrimento do aluno.

Diante das classificações sociais estabelecidas, é possível remeter-se à reflexão feita por Bourdieu (1975) onde é apontado que o sistema educacional se apresenta como um dos fatores mais eficazes para a conservação social, e como um dos mecanismos legitimadores da reprodução de uma classe dominante. A força do discurso da classe social mais prestigiada, quando personifica a voz da universidade como um todo, marginaliza os segmentos populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural (Bourdieu, 1975). Por este motivo, o referido autor postula que o discurso de igualdade não funciona de igual modo em sua prática.

Através da perspectiva bakhtiniana, pela qual se assume no presente estudo, é possível refletir que as questões relacionadas às barreiras sociais anteriormente mencionadas são fortemente vinculadas às fronteiras discursivas que produzem identidades e modos de subjetivação nos sujeitos. Observa-se que o problema que permeia as relações sociais consiste na passagem ou na interferência de um gênero para outro (Bakhtin, 1986). A chance de superação das barreiras sociais e discursivas ocorre justamente quando os sujeitos são capazes de ultrapassar ou transitar de um gênero discursivo para outro. Com isto aponta-se para a necessidade dos estudantes dominarem e assim se posicionarem em outro gênero e, conseqüentemente, em um novo lugar social.

A conquista da linguagem acadêmica por parte dos estudantes deve ocorrer como uma tentativa de superar a discriminação e a barreira do conhecimento. Por esse motivo, o discurso destes alunos pode apontar a origem de muitos processos importantes como a chance da apropriação do gênero discursivo existente na universidade e como a aquisição

da identidade estudantil.

As vozes sociais apresentadas nos enunciados dos participantes indicam as fronteiras que produzem efeitos às identidades estudantis. Essas se constituem na permanente tensão das vozes, nos discursos institucionais que atuam como papel que regulamenta a anormalidade e a normalidade (Pan, 2003): “O fato de ser cotista me gerou muitos conflitos.” (Ana. OC2); e, ainda: “Talvez a culpa seja minha.” (DC1).

Para a maioria dos estudantes que estiveram nas oficinas, a universidade sempre foi um universo praticamente intransitável, em especial se for levado em conta que eles declararam serem os primeiros da família a ingressarem no ensino superior; deveria, então, ser considerado relevante o questionamento levantado face à tensão vivida pelo choque de realidade promovido com o confronto com a cultura da universidade, em especial, com o fato de declararem apresentar dificuldades com as práticas de leitura e de escrita. Todavia, não é o que acontece, pois, apesar de existir a inclusão social através dos programas de auxílio à permanência e de acesso, aparentemente, não há uma aceitação social às diferenças e às dificuldades (Machado, 2011).

Aos que ingressam, independentemente da sua condição social e cultural, exige-se o prévio domínio da arte da palavra; por essa razão, talvez, o fato de que os alunos tomem para si o problema e carreguem, muitas vezes, constrangidos, a estereotípia do aluno fraco “o estigmatizado sofre, e sofre muito” (Is. OC 1).

As tensões que existem em torno de questões como desigualdade, discriminação, justiça social e mérito, ocorridas no cotidiano universitário, apontam que a escrita pode ser usada, como traço para mensurar a capacidade das pessoas e para distribuir privilégios. A referência do belo e aceitável está sustentada em padrões já regulamentados,

convencionalmente admitidos.

Conforme enfatizado neste estudo, é reconhecido que nos dias atuais tem sido necessária a diversidade social na academia para que haja a inclusão social. Este processo requer, portanto, uma constante análise sobre quais espaços são oportunizados para se promover a valorização da cultura e das vozes dos estudantes e como a sua participação institucional pode contribuir para o seu posicionamento político e para a sua identidade.

5.2. A Tomada de Voz e o Posicionamento Político do Estudante

Conforme exposto no tópico anterior, a academia transmite o peso valorativo aos que nela ingressam uma vez que a produção de saberes é transmitida pela linguagem legitimada nesse espaço. A aquisição do conhecimento da academia é um dos maiores desejos e dificuldade dos estudantes, pois a voz da ciência apropriada pelo aluno aponta que ele é possuidor de mérito e, assim, é devido a ele o reconhecimento como membro.

Os enunciados que emergem dos sentimentos e das histórias pessoais dos estudantes, sob o ponto de vista científico, são considerados, de certa forma, supérfluos, e precisam, pois, serem desconsiderados, assim recuam-se as vozes e as histórias. Assim, se o estudante não possui a oportunidade de entretecer a voz da ciência nos enredos que construiu ao longo da sua vida, surgem os questionamentos: como ele terá a condição de posicionar a sua pessoa e de apresentar seu lugar de autoria? Como escrever, ler e entender as teorias, isto é, compreender¹⁷ os conceitos lançados na sala de aula universitária que,

¹⁷ Compreender a fala do outro significa, para Mikhail Bakhtin, orientar-se em relação a ela e encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. Em uma fala ou texto, quando buscamos compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Em Bakhtin, vemos que maior será a nossa compreensão quanto mais substanciais forem nossas réplicas. Sendo assim, compreender é opor a

muitas vezes, têm pouca relação com os modos de pensar, escrever, ler e sentir que havia aprendido?

Ao contrário da submissão à voz da ciência, sem o necessário atravessamento às vozes que o constitui, o estudante deseja um lugar na academia que lhe autorize a falar e a ressignificar, e não apenas a reproduzir as novas experiências que vivencia. A importância de uma prática institucional que tire os alunos de uma posição passiva ou alheia à sua condição estudantil, tem sido observada em estudos sobre o engajamento/envolvimento. Seidman (2005) e Davis (2012) apontam que o protagonismo do estudante irá ocorrer na medida em que a instituição manifesta o interesse em apoiar-los e ajudá-los, por meio de ações que valorizem as suas potencialidades. Além disso, o estudante necessita entender o processo pelo qual está iniciando, situar sua condição social e a razão pela qual pode ser convidado a participar dos programas de apoio, e quais os resultados esperados com sua participação.

Com isto é possível apontar que a trajetória do estudante torna-se enriquecedora à medida que ele consegue tomar o rumo do seu processo e, de igual modo, também sabe que a instituição está empenhada e interessada em sua permanência, auxiliando na sua tradução e apropriação do ambiente acadêmico .

Este processo necessita acontecer de forma que os sujeitos participem ativamente da produção do conhecimento para que consigam, além de absorver os conteúdos, transformar o meio onde vivem em um local com melhores condições e oportunidades para si e também para os que irão ingressar. A valorização do discurso e da experiência

palavra do locutor a uma contrapalavra. (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992).

estudantil é recohecida como medida promotora para o bem estar dos estudantes (Tinto, 1987); o direito à voz do aluno evidencia a responsabilidade dupla para a formação acadêmica. Quando a ele é permitido falar, é retratada não apenas a necessidade deste buscar apoio na instituição, numa posição de confiança de suas dificuldades, mas destaca-se o interesse inicial da instituição em conhecer e reconhecer os discentes que necessitam de auxílio, sem tratá-los como alunos com problemas de adaptação, mas o inserindo e o responsabilizando pelo seu processo.

Nos estudos apresentados sobre o envolvimento do estudante na universidade, observa-se que os alunos comprometidos com a universidade são os que terão mais chances de crescimento, experiência, interação e aprendizagem. Esta postura, além de contribuir para a própria trajetória do discente, irá também refletir no apoio da permanência de seus pares, e fornecer subsídios para o acompanhamento institucional dos estudantes.

O sentimento de pertencimento produz satisfação no estudante, pois ele se vê como alguém suficientemente bom para permanecer com qualidade no âmbito universitário (Coates, 2010). Nesse sentido, retoma-se o importante papel que a Psicologia pode desempenhar, visando potencializar oportunidades de desenvolvimento estudantil. Como exemplo, tal ciência pode ajudar a elaborar espaços de compartilhamento de experiências do cotidiano estudantil, através dos quais, propostas podem vir à tona para o enfrentamento de possíveis dificuldades no cotidiano universitário.

Uma crônica permite olhar um ângulo da vida acadêmica neste contexto, que somente com a lente de um outro universitário compreendemos e conseguimos nos sentir 'normais' em busca de ajuda... Servimos de referência para outros que virão,

em busca de compreender o sentido da vida, pois os momentos que vivemos precisam ser significativos e construtivos para nós! (Da. Edf).

Conforme discutido no capítulo 2, a intervenção da Psicologia Educacional na universidade ocorre, em diversas situações, de modo semelhante aos atendimentos feitos em consultório, reproduzindo a relação paciente-terapeuta, auxiliando alunos com dificuldades, na tentativa de equilibrar suas tensões emocionais com a vida acadêmica. Focalizando-se, assim, uma postura de intervenção direcionada aos problemas de aprendizagem normalmente localizado no estudante, e desconsiderando o fato de que o sistema sócio-educacional pode gerar ou intensificar essas dificuldades dos alunos. Essa forma de abordar os supostos problemas do aluno acaba reforçando as práticas sociais de exclusão e de discriminação uma vez que limita as dificuldades dos estudantes aos aspectos individuais.

De acordo com Marinho Araújo (2009), o processo educativo não deve ser focalizado apenas sob uma perspectiva de aquisição de conhecimentos, mas também a partir das dimensões social, política, econômica, ética e cultural, pois o processo educativo engloba a formação cidadã para além de uma capacitação técnica profissional. Com isso, destaca-se a necessidade de a Psicologia também participar de ações que estimulem o compromisso ético e político acerca das questões relevantes ao contexto dos discentes.

À medida que os acadêmicos adquirem o espaço autorizado de voz na instituição, amplia-se a possibilidade de comprometimento com a sociedade, e não apenas o interesse em seu bem particular, como o preparo para o mercado de trabalho e o tão sonhado prestígio social. De igual modo, a universidade, sustentando-se na visão ético-política da trajetória acadêmica, posiciona o estudante em um lugar ativo, auxiliando na sua

participação dos movimentos sociais, levando-o a questionar e compreender seu contexto, a empenhar-se em prol das mudanças que ele e seu grupo necessitam.

5.3. A Psicologia Educacional e a Promoção do Protagonismo Acadêmico

A partir da experiência deste estudo, pode-se observar a necessidade da construção de modelos de intervenção na psicologia que promovam uma escuta ativa e produzam resultados nas diferentes dimensões institucionais: políticas pedagógicas, gestão institucional, formação ético-acadêmica profissional do universitário, contribuindo com o protagonismo acadêmico. Observa-se que quando os estudantes se sentem envolvidos e apoiados pela universidade, passam a se sentir como parte dela, e, então, adquirem a condição de membro:

Vejo-me aplicando oficinas de leitura para alunos... Se não fui estimulada... Farei melhor para meus alunos e mostrarei como serem protagonistas capazes de fazer a diferença onde estiverem. (Da. OC 5).

Eu mereço estar aqui!. (Ana. OC 2).

Sawaia (1999) reflete que o sentido da alegria é desfrutado pelo sujeito quando sua capacidade de existir aumenta, e a tristeza surge em decorrência de um incômodo que diminui sua capacidade de ser/existir. A diminuição desta potencialidade, obriga o sujeito a viver em um lugar de passividade, o sentimento de incapacidade produzido, o conduz a um estado de submissão ao sofrimento enquanto nutre esperanças em ultrapassá-lo. Baseando-se nesta concepção, é possível inferir que os estudantes tanto podem, bem como necessitam assumir uma postura ativa na trajetória acadêmica e contribuir com as ações

que visam o seu desenvolvimento educacional, uma vez que assim poderão ampliar e transformar suas formas de ser/existir.

Como uma das possibilidades para intervenção da psicologia na universidade, menciona-se o projeto que possibilitou a realização do presente estudo. O projeto PermaneSendo, desenvolvido na UFPR tem: qualificado dos alunos para serem protagonistas no âmbito das políticas de permanência na universidade e desenvolvido uma atuação do psicólogo educacional no ensino superior o posicionando como aquele que promove uma escuta ativa e responsiva do corpo discente junto às políticas da instituição (Pan, Bevilacqua, Branco, Moreira, Litenski, Rhodes, Tovar, Zonta; 2013). Esta pesquisa tem reunido alunos de graduação e pós-graduação e tem buscado promover uma reflexão acerca da possibilidade de diversificação dos modelos propostos pela instituição, os quais são consolidados por perspectivas prioritariamente clínicas de intervenção.

As estratégias metodológicas de intervenção do projeto PermaneSendo são feitas através de ações como oficinas, plantões insitucionais e rodas de conversa. As oficinas, dentre as quais insere-se a oficina de crônicas realizada neste estudo, tem proporcionado o envolvimento de estudantes em reflexões sobre a vida universitária e vem trabalhando com significados afetivos, nos quais as experiências são relacionadas à temática da oficina. Esta estratégia é fundamentada nas oficinas de Pan (2003), que ao ser aplicada no contexto do ensino superior, tem permitido a participação ativa dos estudantes e a ressignificação dos modos de experimentar a vida na academia.

O Plantão Institucional proposto pela pesquisa, tem sido um espaço voltado à orientação, acolhimento e escuta ativa dos estudantes, esta proposta constitui-se na criação de espaços e tempos para os estudantes conversarem sobre acontecimentos do dia-a-dia e a

partir disso produzir mudanças nas práticas cotidianas (Pan et al, 2013). Neste projeto, ainda está previsto o programa de tutorias e parcerias, que desenvolve ações em forma de rodas de conversa, apadrinhamento entre alunos e grupos de estudo. As rodas funcionam como um ambiente de discussão entre pares, que têm por objetivo compartilhar experiências relacionadas à vida acadêmica.

Observa-se que este modelo proposto no projeto, tem produzido resultados relevantes para o âmbito das práticas da psicologia no ensino superior brasileiro, a saber: O conhecimento da realidade histórico-social do ensino superior do país e sua relação com outros níveis de ensino, pois a intervenção nas políticas de assistência estudantil na universidade que visam à implantação de políticas inclusivas requer uma compreensão dialética dessas políticas, a despeito de individualizar os problemas de insucesso e abandono dos universitários (Pan et al, 2013, p. 8).

Nesse contexto, reflete-se o desafio da Psicologia de, por um lado, acolher as necessidades de acompanhamento do estudante, e, o de, por outro, elaborar e promover ações que potencializem as chances do desenvolvimento educacional protagonizado pelos estudantes. Observa-se que a aquisição deste protagonismo requer uma postura institucional que compreenda a juventude contemporânea diante das práticas de educação, das políticas inclusivas, e de formação para o mercado de trabalho, ou seja, a consolidação de ações que reconheçam os novos estudantes, suas demandas e que fomentem seu desenvolvimento social e educacional.

6. Considerações Finais

O presente trabalho foi iniciado com a apresentação do problema de pesquisa delimitado: a permanência universitária dos alunos historicamente e socialmente distanciados da academia, os quais ampliaram sua presença neste espaço em decorrência dos programas e políticas diferenciadas de acesso ao ensino superior brasileiro. Foram questionados os sentidos que a trajetória acadêmica produz no discurso dos discentes, quais sejam, as dificuldades, as expectativas e as ações de enfrentamento em prol de sua permanência. Assim, o objetivo do presente estudo consistiu da realização de uma pesquisa participativa, identificando os sentidos da formação universitária para um grupo de estudantes da UFPR.

A partir de autores bakhtinianos, e em resposta ao problema de pesquisa levantado, foi constatada a importância de serem renovadas as memórias e experiências humanas através dos diálogos e da constante reflexão acerca de quem são, concretamente, os estudantes universitários e o processos de subjetivação produzidos ao aluno, em especial ao grupo aqui em questão, quando depara-se com o discurso de identidade – a identidade padrão UFPR - dominante. Destacou-se que as lembranças das experiências da vida acadêmica possibilitam o resgate dos sentidos das histórias dos estudantes, levando-os a processos de rememoração, não apenas sob a concepção de um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação dos significados.

Constatou-se também que a rememoração, o compartilhamento e a participação coletiva de trabalho permite um processo contínuo de transformação dos sentidos. Nos

relatos narrados pelos estudantes, é demonstrado que a entrada na universidade requer assumir novos posicionamentos que, para muitos deles, é desconhecido e quase insustentável. A partir de então, destaca-se que, aos estudos que exploram as questões sobre o ingresso e sobre a qualidade da permanência, é necessário somar a avaliação das ações institucionais direcionadas ao acompanhamento da dimensão afetivorelacional do estudante, ao seu bem estar psicossocial, e seus efeitos no sentido ambivalente de permanecer/abandonar, lutar/superar/sobreviver/desistir, presentes nas narrativas dessa pesquisa.

O resultado desse estudo conduziu às seguintes considerações sobre os sentidos da experiência universitária: O sentimento de inapropriação face à universidade pública-federal, e a importância de uma participação mais ativa dos estudantes na sua formação. A resposta construída a partir destas considerações apontou para a relevância das práticas institucionais promoverem ações que ampliem o envolvimento dos estudantes.

Produzir conhecimento em um estudo participativo implicou em permitir aos participantes a capacidade de questionar e transformar as estruturas em que eles estão inseridos. Compreende-se ainda que a pesquisa corroborou com a reflexão acerca de como a voz do estudante pode produzir novos sentidos entre os participantes, por instigar a análise de como suas histórias são sentidas por terceiros e por eles mesmos, por questionar as formas de produção de sentidos e os julgamentos a que estão vulneráveis, produzindo e transformando seus sentidos/conceitos, criando consequências de nível subjetivo, cognitivo, político, institucional, pedagógico e outros, ao remodelar/reanalisar/recriar suas formas de agir e de ser.

A chance de o estudante fazer uso da palavra foi observada como fator imanente à

sua postura protagonista na academia que em consequência também pode favorecer a sua permanência. Com isto é apontada a importância da participação do estudante no desenvolvimento e na implementação das ações promovidas pela instituição que dizem respeito à sua vida acadêmica. Nesse sentido, reitera-se a relevância de pesquisas na Psicologia Educacional desenvolverem um caminho de intervenção contextualizado às transformações sociais e à cultura dos alunos, promovendo espaços de acolhimento, reconhecimento e diálogo com os estudantes, a fim de auxiliar na promoção da qualidade de sua permanência.

Considera-se, ainda, a necessidade de os estudos atuais estarem mais atentos às relações e aos sentidos instituídos socialmente, pois quando se participa da cultura e de seus movimentos, pode-se também atuar como um sujeito crítico das histórias produzidas – crítica essa que nasce tão somente após discussões a respeito de como são construídos os sentidos e a forma como são avaliados.

Enfim, através deste trabalho, busca-se agregar um estudo no rol daqueles que tentam produzir e reproduzir um olhar dos e para os estudantes sem a tarefa precipitada de definir marcas sociais ou classificações, e/ou atribuir-lhes valores que os adaptem aos padrões da dita normalidade institucional; antes, contempla-se aqui a preciosidade do que carregam consigo: suas lutas, anseios, dilemas – expressões ricas porque tão singulares. Ao reconhecer nos participantes da vida acadêmica o desejo de enfrentar as dificuldades inerentes ao cotidiano da academia, reconhece-se suas necessidades de acolhimento, de tutorias e de um espaço de voz junto aos outros alunos e à instituição, os quais podem entre si, se fortalecerem em estruturas que auxiliem na produção de identidades plurais e no reconhecimento de alteridades, uma vez que através do reconhecimento do outro e do

respeito às cultura é que são possibilitadas novas oportunidades para avançar.

A conclusão desta dissertação nos traz os sentidos da dor e da alegria, pois, por um lado, provoca-nos a sensação de perda – a perda da palavra, por termos que soltar o curso de uma experiência pela qual nos apropriamos, e que também se apropriou de nós. Por outro lado, nutrimos a expectativa do porvir, pois as palavras, quando semeadas, podem germinar novas discussões e reflexões e produzir novos sentidos. Muitos questionamentos precisam ser ressignificados, a partir de desconstruções, e, justamente por isso, fazemos uso da palavra, ainda que limitada e necessitada de outra palavra com quem ser confrontada, para que haja daí a produção de sentidos.

Referências¹⁸

- Aguiar, F. (2003). *Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes. Subjetividades e Movimentos Urbanos*. (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo.
- Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 07-19.
- _____. (2004). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. Musa.
- _____. (2007). 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.
- Anaya, G. (1996). College Experiences and Student Learning: The Influence of Active Learning, College Environments, and Co-Curricular Activities. *Journal of College Student Development*, 37(6), 611–622.
- Astin, A.W. (1975). *Preventing Students from Dropping out*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(1), 297-308.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving Educational Excellence: A critical assessment of priorities and practices in Higher Education*. California: Jossey-Bass, 1985.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- de Azevedo, C. M. M. (2001). Cotas raciais e universidade pública brasileira: uma reflexão à luz da experiência dos Estados Unidos. In: *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. e-ISSN 2176-2767; ISSN 0102-4442, 23.
- Baquero, Marcello. (2008). Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. *Opinião Pública*, 14(2), 380-413. Retrieved March 28, 2014, from

¹⁸ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association - 6ª Ed.

<http://www.scielo.br/scielo.php> script=sci_arttext&pid=S0104-62762008000200005&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-62762008000200005.

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. (Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira) . São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.327-358

_____. (Volochinov, V. N.) (1929 -1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Tradução Michael Laudud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec.

_____. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (Trad. Paulo Bezerra). 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Baxter Magolda, M. B. (1992). Co-curricular Influences on College Students Intellectual Development. *Journal of College Student Development*, 33, 203–213.

Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Trad. Sérgio Paul Rouanet). 7ed, São Paulo: Brasiliense. Obras Escolhidas. (1).

Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher Education*, 40(6), 641-664.

Berger, J. B., & Lyon, S. C. (2005). Past to present: A historical look at retention. *College student retention: Formula for student success*, 1, 1-30.

Bourdieu, P; Passeron, J. C. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bourdieu, P. (1988). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani. Afrânio (orgs). *Escritos de educação*, Petrópolis, Vozes.

_____.(1989). *O poder simbólico*. (Trad. Fernando Tomaz). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Branco, M. T. C. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(3), 28-35.

Brasil. Lei 12.711/12, de 29/08/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30/08/2012. 164 <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>. (acesso:22/03/2013)(5).

Brasil. Presidência da República. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm (acesso em 02/04/2013).

Brasil. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 18. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. DOU 15/10/2012. (Acesso em 02/04/2013).

Brasil. Plano Nacional de Educação - PNE – 2011-2020 (Projeto de Lei 8035/2010). 2011. www.pne.ufpr.br acesso em 26/11/2012. Brasil. Ministério da Educação. (2010) Conferência Nacional De Educação (CONAE). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC. Recuperado de: <<http://portal.mec.gov.br/conae>>. (4).

Cabral, P., Amaral, R., & Brandão, V. (2009). *Oficinas de Memória Autobiográfica. Conversando com idosos: o registro das memórias vivas*. Kairós, São Paulo, 12(1), 257-274.

Cabrera, A. F., Nora, A., Terenzini, P. T., Pascarella, E., & Hagedorn, L. S. (1999). Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison between White students and African-American students. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134-160.

Capovilla, S. L., & Santos, A. A. A. (2001). *Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários*. *Psico USF*, 6, 49-57.

Catani, A. M.; Hey, A. P. & Gilioli, R. S. P. (2006) .PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. *Educar*, Curitiba, (28),25–140.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.

Choy, Susan P. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go To College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Retirado de <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001126.pdf>.

Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60(1), 1-17.

Cofer, J., & Somers, P. (2000). A comparison of the influence of debtload on the persistence of students at public and private colleges. *Journal of Student Financial*

Aid, 30(2), 39–58.

Cohen, A. M., & Brawer, F. B. (1996). *The American community college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Coulon, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes .

_____, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.

Cunha, L. A.(1989). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005)(58). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.

Davis, J. (2012). The first generation student experience: Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success. *Stylus Publishing, LLC.*

Dias Sobrinho, J., & Brito, M. R. F. (2008). La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 487-507. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>>.

Evans, P. (1987). Class, State, and Dependence in East Asia: Lessons for Latin Americanists. In Frederic C. Deyo (Ed.) *The Political Economy of New Asian Industrialism*. Cornell UP.

Evans, N.J., Forney, D.S., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Faraco, C. A. Criação ideológica e dialogismo (2003). In.: Faraco, C. A. *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.

Farias, L. D. M. (2010). *O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém

Fernanda, A., & Sobral, F. (2009). Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior. *Cad. Cedes*, 29(78), 227-241.

Felicetti, V.; Morosini, M. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 17(62) 2009 recuperado de

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>>.

Felicetti, V. L. (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. 2011. 298. (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul.

Ferrarini, N. da L. (2005). *O espaço do contrapoder: o acesso à universidade pública e o perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Ferreira, L. H. (2003). Grupos-oficina: ensaios e tentativas de subjetivação em uma escola. In C. Maraschin (Ed). *Psicologia & Educação: Multi versos sentidos, olhares e experiências* (pp. 333-344). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Ferreira, N. S. C. (2010)(Org.). Pós-Graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas. *Mercado de Letras*, 53-80.Hu, 2011;

Felliceti, V. & Morosini, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: aval. Pol. pub. Educ.*, Rio de Janeiro, 17(62). 9-24.

Feliceti, V. & Morosini, M. C. (2010). Do Compromisso ao Comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2(23 - 44). Editora UFPR. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155018479002>> e em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000500002&lang=pt>.

Figueira, F. F.; & Pan, M. A. G. S. (2008). Letramento e Economia Solidária: ressignificando identidades. In Marcos Ferreira (Ed). *Psicologia e Economia Solidária: Interfaces e Perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). *Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias.. Psicologia da Educação*, (29), 191-215.

Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81-89.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo,116, 20-39.

_____. (2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: Freitas, M. T. A, Jobim e Souza, Solange & Kramer, S. *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*, 2.

- Freitas, M. T. A, Jobim e Souza, Solange & Kramer, S. (Orgs) (2007). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*, 2. São Paulo. Cortez
- 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* (p. 228-252). São Paulo: Vozes.
- Gentili, P. (2001). A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade ea privatização do espaço público. In: *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 97-128.
- Geraldi, J. W. (2007). A diferença identifica. A desigualdade deforma: Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In Freitas, M. T. A, Jobim e Souza, Solange & Kramer, S. (Orgs) (2007) *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*, 2 (pp. 39-56). São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. (2010). Ensino superior, para quê?. *Educar em Revista*, 0(37). Recuperado de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/18519>.
- Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (2012). *Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios*. *Cadernos do GEA*, 1(16). Recuperado de <Http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N1.pdf>
- Harper, S. R. (2003). *Most likely to succeed: The self-perceived impact of involvement on the experiences of high-achieving African American undergraduate men at predominantly White universities*. Dissertation Abstracts International, A64(6).
- Harper, S.R. (2004). The Measure of a Man: Conceptualizations of Masculinity Among High-Achieving African American Male College Students. *Berkeley Journal of Sociology*, 48(1), 89–107.
- Harper, S.R., & Hurtado, S. (2007). Nine Themes in Campus Racial Climates and Implications for Institutional Transformation. In: Harper, S.R. and Patton, L.D. (eds.) *Responding to the Realities of Race on Campus*. *New Directions for Student Services* No 120. (pp. 7–24) San Francisco: Jossey-Bass.
- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2009). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge.
- Hensley, L. G., & Kinser, K. (2001). Perspectives of adult learners on returning to college: A study of tenacious persisters. *Academic Exchange Quarterly*, 5(2), 181-

- Housel, T. H., & Harvey, V. L. (Eds.). (2010). *The invisibility factor: Administrators and faculty reach out to first-generation college students*. Universal-Publishers.
- Hu, S. (2011). Reconsidering the Relationship between Student Engagement and persistence in College. *Innovative Higher Education*, 36(2)
- Ishitani, T. T. (2006). Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*, 77(5), 861-885.
- Jesus, R. C. P. de, & Nascimento (2013). Educação Tutorial de Estudantes de Origem Popular: Universidade e Reconcavo em Conexão. In: Santos. G. G, & Sampaio, S. M. R. (orgs). *Observatório da Vida Estudantil: Universidade, Responsabilidade Social e Juventude*. Bahia: Editora Edufba.
- Jobim e Souza, S. (1996a). O psicólogo na educação: identidade e (trans) formação. In: *Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica*. ANPEPP: Teresópolis, 1(5), 37-45.
- Jobim e Souza, S (1996b). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In S. Kramer, & M. I. Leite (Orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 39-55). Campinas: Papyrus.
- Jobim e Souza, S. (2005). A Estética e a Psicologia. In S. J. Souza, (Org.), *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura* (pp.19-29). Rio de Janeiro: 7Letras.
- _____. (2006). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 2006.
- Jobim e Souza, S & Albuquerque, E. D. P. (2012). *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 109-122.
- Jobim e Souza, S. & Gamba Jr, S. (2003). Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Educação@pós-modernidade: ficções científicas & crônicas do cotidiano*, 27.
- Jobim e Souza, S., & Castro, L. R. (1998). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica, Pós-Graduação e Pesquisa*, 9, 83-116.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, (116), 41-59.

- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the class. *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66, 123- 125.
- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in higher education*, 38(4), 435-454.
- Kuh, G. D. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. *Peer Review*, 9(1), 4-8.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Palmer, M., & Kish, K. (2003). The value of educational purposeful out-of-class experiences. In T. Skipper, & R. Argo (Eds), *Involvement in campus activities and the retention of first-year college students*. (pp.1-16). Columbia, SC: South Carolina University.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79, 540-563.
- Macêdo, Pan, Adorno. (2012). Direito de igualdade racial e as ações afirmativas no brasil e estados unidos: diferentes impactos, *RBPAAE* - v. 28, n. 2, p. 369-381, mai/ago. 369.
- Macedo, M., Pan, M., & Adorno, R. (2012). Direito de igualdade racial e as ações afirmativas no Brasil e Estados Unidos: diferentes impactos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae*, 28(2).
- Machado, J. (2011). *Entre frágeis e durões: assistência estudantil e seus efeitos nos modos de subjetivação de bolsistas permanência da Universidade Federal do Paraná*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Machado. J. P.; Pan, M. A. G. S. (2011). A produção da igualdade na diferença: o discurso da inclusão e seus efeitos para a educação especial. In: VII Congresso Internacional Abralín, Curitiba. *Anais do VII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do

Paraná, V. Único. 206-220.

_____ (2012). Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. *Educação e Realidade*, 37(1), 273-294, Retirado de: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

_____ (2013). Assistência Estudantil: sentidos em (trans)formação. In: FERRARINI, N. *Inclusão Social e Racial: Considerações sobre a Trajetória da UFPR*. Curitiba, PR: editora da UFPR, no prelo.

Mancebo, D. (2004) Reforma Universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, 25,88 (845-866), Especial - Out. 2004 845. Recuperado de <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Mancebo, D. (2006). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araujo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (155-202). São Paulo: Alínea.

Ministério da Educação/Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. (1985). *Uma nova política para a Educação Superior Brasileira - Relatório Final*. Brasília. Recuperado de <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>>.

Ministério da Educação (BR). *Lei nº 10172/2001: estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Congresso Nacional; 2001.

Miranda, L. L. (2000). Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: Jobim e Souza, S. *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras. p.29-46.

de Moraes, J. A. S. (2012). "Caminhadas de Universitários de Origem Popular": Memórias Escolares Sobre O Acesso Ao Ensino Superior Público. *Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, 11.

Monteiro, A. D. R. (2003). O pão do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 24(84), 763-789.

Morosini, M. C. (2001). Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, 5(9), 89-102.

Morosini, M. C. (2009). Qualidade na educação superior: tendência do século. Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. In: *Revista Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: FCC. 20(43).165-186.

- Morrison, L., & Siverman, L. (2012). Retention Theories, Models, and Concepts. In A. Seidman. *College student retention: formula for student success* (pp. 61-77). United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Naumann, W. C., Bandalos, D., & Gutkin, T. B. (2003). Identifying variables that predict college success for First-generation college students. *The Journal of College Admission*, 181, 4–10.
- Nery, M. B. M., Santos, J. A., Santos, J. A. & Sampaio, S. M. R. (2011). Um novo universitário: Estudantes de origem popular da UFBA. In: Sampaio, S. M. R.(org). *Observatório da Vida Estudantil: Primeiros Estudos*. Bahia: Editora Edufba.
- Neves, C., Raizer, L., & Fachinetto, R. (2007) Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, 17, 124-157.
- Nuñez A, Cuccaro-Alamin., & S, Carroll CD. (1998). *First-generation students: Undergraduates whose parents never enrolled in postsecondary education*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Education Research and Improvement.
- Nogueira, M. A. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, (176), 563-578.
- Oliveira, C. B. E. de, & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27(1), 99-108. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0103-166X2010000100012.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A., & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996-2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 283-292.
- Pan, M. A. G. S. (2003). *Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- _____. (2006). Letramento escolar e processos subjetivos. In: Ana Paula Berberian; Gisele Massi; Cristiane C. Mori-de Angelis. (Eds.). *Letramento: referências em saúde e educação*. (pp. 66-116). São Paulo: Plexus editora.
- _____. (2007). Letramento e a produção do sentido da anormalidade: uma Reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão Escolar. *VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, São João del-Rei.

- _____. (2013). *Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira*. (Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Paraná).
- Pan, M. A. G. S. & Ferrarini Zandoná, N. L. (2009). Poucas histórias que falam muito: um estudo de histórias de vida de jovens de origem popular na universidade. *Comunicação oral no IV Congresso Internacional de Psicologia*, Maringá.
- Pan, M. A. G. S., & Pestana, G. M. (2010). Ateliers d'Arts: contributions de la psychologie à l'inclusion scolaire. *Les Actes de Lecture*, 110, 71-77. A comparison of the influence of debtload on the persistence of students at public and private colleges cofer e somers.
- Pan, M. A. G. S., Bevilacqua, C., Branco, P. I., Moreira, J., Litenski, A. C., Rhodes, C. A. A., Tovar, A. A., Zonta, G. A., (2013). *Psicologia Educacional na Universidade: A Construção de Um Modelo Junto à Assistência Estudantil*. I Seminário Iberoamericano: as transições dos estudantes, um desafio para as universidades. Comunicação Oral. Itajaí, SC.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 18-25. Retrieved May 04, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-71822005000300003.
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 46(2): 185-209.
- Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2011). *Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>.
- Projeto de Lei N° 73 (1999) (Lobão. N). Diário da Câmara dos Deputados. V. LIV, N. 045, Brasília D.F., 09546–09547. Recuperado de : <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD-16MAR1999.pdf#page=78>>.
- Rocha, M.L.(1996). *Do Tédio à Cronogênese: uma Abordagem Ético-estético-política da Prática Escolar* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo, São Paulo.

Rocha M. L.(2001) Formação e Prática Docente: Implicações com a Pesquisa-Intervenção. In: I.M. MACIEL (Ed.), *Psicologia e Educação: Novos Caminhos Para a Formação*. (pp. 175-191). Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

Rocha, M., & Aguiar, F. (2003). *Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. Psicologia: Ciência e Profissão*, 4 ed, (pp. 64-73). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Rousseff, D (2012). *Discurso durante cerimônia de abertura da 3ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial*. Recuperado de <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/discursos/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-abertura-da-3a-conferencia-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial>>.

Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In C. M. Marinho-Araujo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 203-219). São Paulo: Editora Alínea.

_____ (2010). A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Aberto* (Brasília), 23, 95-105.

_____ (org). (2011). *Observatório da Vida Estudantil: Primeiros Estudos*. Bahia: Editora Edufba.

Sampaio, S. M. R., & dos Santos, G. G. (2011) Estudos Sobre a Vida Estudantil Como Suporte Para A Gestão Universitária na Área Acadêmica e e da Assistência. *1.ª Painel na Conferência dos dos desafios da Gestão e da Qualidade do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Lisboa.

Sant'Ana, I. M., Euzébios Filho, A., Lacerda Junior, F. & Guzzo, R. S. L. (2009). Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 29-36. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572009000100004.

Santiago, N. E. A., Norberto, A. P., & Rodrigues, S. M. C. (2008). O direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras. Experiência na UFC. *Revista Pensar*, 13(1), 136-147.

Santos, M., & Silveira, M. L. (2000). O ensino superior público e particular e o território brasileiro. *ABMES*.

- Santos, G. G, & Sampaio, S. M. R. (2013a). *Observatório da Vida Estudantil: Universidade, Responsabilidade Social e Juventude*. Bahia: Editora Edufba.
-
- (2013b). *Observatório da Vida Estudantil: Estudos sobre a vida e cultura universitárias*. Bahia: Editora Edufba.
- Saviani, D. (1986). A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *ANDE–Revista da Associação Nacional de Educação*, ano, 5. (24).
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372.
- Seidman, A. (2005). Minority student retention: Resources for practitioners. In *Minority retention: What works?* ed. G. H. Gaither, 7-24. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. D. (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35.
- Severino, A. J. (2009). Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas, 14(2), 253-266.
- Sguissardi, V., Goergen, P., Dias Sobrinho, J., Pino, I., Piozzi, P., Oliveira, R. P. D., & Camargo, E. D. A. S. P. (2004). Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do estado. *Educação & Sociedade*, 25(88), 647-651.
- Silva, M. V. (2000). *Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos comunitários: paradoxos e articulações*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Somers, P., & Jones, C. (2009). Ações afirmativas na Educação Superior: o que acadêmicos brasileiros podem aprender da experiência americana. *Educação*, 32(3).
- Somers, P.; Pan, Miriam A.G. S. & Reagins-Lilly, S. (2011). Quality with diversity: Texas Top Ten Percent Plan / Qualidade na Educação Superior: o plano dos dez por cento melhores do Texas. In: Marília Costa Morosini. (Org.). *Quality in higher education : reflections and investigative practices / Qualidade na educação superior : reflexões e práticas investigativas* (Série Qualidade da Educação Superior). 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, v. 3, p. 172-180.
- Somers, P. ; Morosini, M.; Pan, M. & Cofer, J. (2012). Brazil's Radical Approach to

- Expanding Access for Underrepresented College Students. In: Meyer, H.; St. John, E.; Chankseliani, M. (Ed.) *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice*. 1 ed. New York: Sense Publishers, 2012, v.1,p. 191-208.
- Somers, P ; Pan, M. & Kofler, J. (2012). A filosofia das ações afirmativas e sua aplicação nas américas. In: Carlinda Leite e Miguel Zabalza. (Org.). *Ensino Superior - inovação e qualidade na docência*. 1ed. Porto: CIIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, v. 1, p. 105-116.
- Souza, P. N. P. (1991). *Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior Brasileiro*. São Paulo: Pioneira.
- Souza S, B. (2005) *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2. ed. São Paulo; Cortez.
- Souza, S. J. (2005). A Estética e a Psicologia. In S. J. Souza, (Org.), *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura* (pp.19-29). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Summerskill, J. (1962). Dropouts from college. In N. Sanford (Ed.), *The American college: A psychological and social interpretation of the higher learning* (pp. 627–657). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Schwartzman, S. (2008). A questão da inclusão social na universidade brasileira. *Universidade pública e exclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: UFMG, 23-44.
- Swartz, D. (1997). Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. *Introdução à psicologia escolar*, 3, 35-49.
- Teixeira, A. M. (2013). Aprendendo a ser estudante universitário: uma relação entre o campo disciplinar e a construção de si. Em Santos. G. G, & Sampaio, S. M. R (Orgs). *Observatório da Vida Estudantil* (pp. 99-119). Bahia: Editora Edufba.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher education*, 37(1), 1-22.
- Thiollent, M., & Silva, G. D. O. (2007). Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais-DOI: 10.3395/RECIIS. v1i1. 37pt. *RECIIS*, 1(1).
- Tinto, V (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*.

Chicago: University of Chicago Press.

Tripp, D.; & Wilson, J.(2001). Critical incidents in action research in education. In: Sankaran, S. et al. *Effective management using action research and action learning learning: concepts, frameworks, processes and applications*. (pp. 121-132) Lismore: Southern Cross University Press.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy.

Valore, L. A. (2005). *Subjetividade no discurso de recém-graduados da UFPR: uma análise institucional* (dissertação de Doutorado, Universidade de São Paulo).

Valore, L. A., & Viaro, R. V. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70.

Wellen, H. K. A. D. M. (2005). *O dia mais feliz da minha vida: a entrada na universidade segundo os alunos recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFRN* (2004.1). (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

ANEXOS

ANEXO 1

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 DESTES CONHECIMENTOS 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 e-mail 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

ANEXO II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Autorizo a pesquisa “Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira”, que tem como pesquisador responsável a Prof^a Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan” a fazer uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada para fins de leitura, a título de divulgação da produção científica gerada pela referida pesquisa na UFPR, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral.

Entendo que esta autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) Fotos (II) Vídeos (III) Congressos acadêmicos; (IV) mídia eletrônica.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de ressarcimento dos direitos autorais..

Compreendo que a utilização de minha imagem para este estudo será feita de maneira voluntária, o que significa que poderei desistir da participação a qualquer momento, até mesmo antes da finalização da pesquisa, retirando meu consentimento, sem que isso traga nenhum prejuízo ou penalidade para mim.

Eu concordo voluntariamente em ceder minha imagem para a realização deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

Curitiba _____ de _____ de 2013

Nome:

Telefone p/ contato:

ANEXO III

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS DIREITOS AUTORAIS

Autorizo a pesquisa “Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira”, que tem como pesquisador responsável a Prof^a Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan” a disponibilizar sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral ou parcial dos relatos feitos de minha autoria nas rodas de conversa e nas oficinas de grupo em que participei. Esses relatos poderão ser divulgados através de meio eletrônico ou impresso para fins de leitura, a título de divulgação da produção científica gerada pela referida pesquisa na UFPR .

Estou ciente de que os relatos coletados serão expostos mantendo, se assim optado por mim, o sigilo de minha identidade. Esses relatos serão utilizados tão somente para realização deste estudo, e como forma apresentação dos resultados da pesquisa.

Compreendo que a participação neste estudo será feita de maneira voluntária, o que significa que poderei desistir da participação a qualquer momento, até mesmo antes da finalização da pesquisa, retirando meu consentimento, sem que isso traga nenhum prejuízo ou penalidade para mim.

Eu concordo voluntariamente em ceder meus direitos autorais das conversas realizadas para este estudo.

() Autorizo a divulgação do meu nome nos relatos que fiz durante a minha participação na pesquisa.

OU

() Autorizo a divulgação dos relatos desde que seja utilizado um Pseudônimo ou um código quando mencionados os meus relatos.

(Assinatura do sujeito de pesquisa)

Curitiba, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE

CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DAS OFICINAS DE CRÔNICAS

Projeto PermaneSENDO promove

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: Até dia 17/10/2013 pelo e-mail minhahistorianaufpr@gmail.com

• O Projeto PermaneSENDO: É um projeto de pesquisa e extensão da Psicologia no Ensino Superior

APOIO:
UFPR
FRAE
Humanas

OS PARTICIPANTES TERÃO DIREITO A CERTIFICADO E À HORAS DE EXTENSÃO

REALIZAÇÃO:
CEAPPE

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

DESIGN: WWW.ROBERTOJONES.COM.BR