

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAQUEL KAMPF

CONFIGURAÇÕES DO PRECONCEITO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA:
EFEITOS SUBJETIVOS DAS RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES E PRÁTICAS
FORMATIVAS

CURITIBA

2021

RAQUEL KAMPF

CONFIGURAÇÕES DO PRECONCEITO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA:
EFEITOS SUBJETIVOS DAS RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES E PRÁTICAS
FORMATIVAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Kampf, Raquel.

Configurações do preconceito na Universidade Pública : efeitos
subjetivos das relações entre estudantes e práticas formativas / Raquel
Kampf – Curitiba, 2021.
176 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

1. Ensino superior e Estado. 2. Ensino superior – Discriminação – Brasil.
3. Estudantes universitários. 4. Inclusão na educação. 5. Exclusão social –
Aspectos morais e éticos. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RAQUEL KAMPF** Intitulada: **CONFIGURAÇÕES DO PRECONCEITO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: EFEITOS SUBJETIVOS DAS RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES E PRÁTICAS FORMATIVAS**, sob orientação da Profa. Dra. MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as Indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

20/06/2021 08:33:23.0

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

18/06/2021 12:52:32.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/06/2021 09:30:01.0

ANA PAULA BERBERIAN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/06/2021 11:06:39.0

LUANA SILVY DE LORENZI TEZZA MAGNIN

Avaliador Externo (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/06/2021 13:20:21.0

NORMA DA LUZ FERRARINI

Avaliador Externo (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA - UFPR)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte Identificação única: 97212

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 97212



Para minha irmã, Miriam.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Celso e Guisela pela vida.

Ao meu filho Antonio, pela esperança em um mundo melhor.

À Universidade Federal do Paraná, por ter sido território dessa experiência que me transformou em alguém melhor do que eu era antes.

À Professora Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan pela dedicação, companhia, parceria e por todas as generosas contribuições nessa jornada de construção de conhecimento, formação e constituição de mim mesma enquanto pessoa e pesquisadora.

Às amigas e amigos queridos, Wallisten Passos Garcia por seu imenso coração, Adriane Silva por ser uma inspiração como mulher, mãe e professora, Valdecir Ribeiro Ramos por seu bom humor e sensibilidade, Douglas Marques por suas contribuições valiosas, Gizeli Sessa pelos bons momentos, Patricia Moreira pela generosidade, Jonas Lomba pela música e poesia. Gratidão por todas as histórias vividas juntos.

Aos Professores Paulo Vinicius Baptista da Silva, Elaine Schmitt, Roberta Kafrouni e Francine Rocha pelo maravilhoso trabalho que exercem na universidade e por me acolherem em seus projetos e práticas.

Aos participantes da pesquisa que com suas vozes contribuíram de maneira imprescindível para que toda a experiência pudesse se concretizar.

A todos os professores e professoras que cotidianamente dedicam uma grande parte da sua vida à educação.

RESUMO

O acesso à leitura e escrita, como condição histórico-cultural necessária para o desenvolvimento humano de sujeitos que vivem em um mundo letrado contribui de forma significativa para o estabelecimento de relações de aprendizagem. A partir da implantação de políticas inclusivas para o acesso e a permanência nas Instituições de Educação Superior (IES) do Brasil, a reflexão sobre a promoção da inclusão, o reconhecimento da diversidade e a produção subjetiva discente é relevante ao considerarmos as mudanças no perfil estudantil e suas necessidades. A preocupação com o letramento acadêmico e seus efeitos subjetivos na constituição da identidade profissional do universitário nos leva a problematizar a configuração de preconceitos produzidos entre os estudantes e as práticas verbais institucionalizadas no contexto histórico das universidades brasileiras. Assim, a pesquisa objetivou investigar os sentidos do preconceito e seus efeitos para os universitários em uma Universidade Pública. Partimos de uma concepção crítica de educação e da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov para compreender o preconceito enquanto prática social historicamente situada e valorada pela cultura universitária em relação ao perfil do universitário. Os dados do estudo foram produzidos em Entrevistas com quatro (04) estudantes a partir de seus enunciados sobre suas histórias de letramento até a universidade e experiências de preconceito vividas em ambiente acadêmico. Na análise dos dados levamos em consideração o posicionamento valorativo produzido na relação entre dois centros verboaxiológico eu-tu/pesquisador-estudante, duas consciências responsáveis e participativas, bem como o lugar pluridiscursivo e dialógico das relações sociais. Os resultados ressaltam que na tensa arena de vozes são configurados sentidos de preconceito como desempenho acadêmico, classe social, raça, gênero, etc. atrelados às práticas de ensino desenvolvidas na Educação Superior. Os resultados demonstram ainda o sofrimento ético-político revelado pelas vozes dos universitários representados como vergonha, humilhação e inadequação. Nesse sentido, as problematizações teórico-metodológicas permitem afirmar que a homogeneização das práticas verbais na Educação Superior produz preconceito, discriminação e exclusão, produzindo também subjetividades desviantes ao código normativo dominante. Diante disso, concluímos que na relação dos estudantes com o gênero acadêmico são produzidas barreiras simbólicas para seu êxito como universitário e futuro profissional. Por fim, apontamos para a necessidade de compreensão das práticas formativas em sua dimensão discursiva, histórica e social na superação do preconceito acadêmico na Educação Superior e na promoção da aprendizagem pautada nas relações de múltipla alteridade.

Palavras-chave: educação superior; preconceito; dialogismo; letramento acadêmico, subjetividade.

ABSTRACT

Access to reading and writing, as a necessary historical-cultural condition for the human development of subjects who live in a literate world, contributes significantly to the establishment of learning relationships. From the implementation of inclusive policies for access and permanence in Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil, the reflection on the promotion of inclusion, the recognition of diversity and the subjective student production is relevant when considering the changes in the student profile and your needs. The concern with academic literacy and its subjective effects in the constitution of the university student's professional identity leads us to problematize the configuration of prejudices produced among students and institutionalized verbal practices. Thus, the research aimed to investigate the meanings of prejudice and its effects for university students at a Public University. We started from a critical conception of education and the philosophy of language by Mikhail Bakhtin and Valentin Volóchinov to understand prejudice as a historically situated and valued social practice. The study data were produced in Interviews with four (04) students from their statements about their literacy stories up to the university and prejudice experiences lived in an academic environment. In the analysis of the data, we consider the valuing position produced in the relationship between two verboaxiological centers me-you / researcher-student, two responsible and participatory consciences, as well as the pluridiscursive and dialogical place of social relations. The results emphasize that in the tense arena of voices, meanings of prejudice are configured, such as academic performance, social class, race, gender, etc. linked to the teaching practices developed in Higher Education. The results also demonstrate the ethical-political suffering revealed by the voices of university students represented as shame, humiliation and inadequacy. In this sense, the theoretical-methodological problematizations allow us to affirm that the homogenization of verbal practices in Higher Education produces prejudice, discrimination and exclusion, also producing deviant or abnormal subjectivities that do not fit the dominant normative code. Therefore, we conclude that in the relationship of students with the academic genre, symbolic barriers to their success as a university student and professional future are produced. Finally, we point to the need to understand formative practices in their discursive, historical and social dimension in preventing prejudice in Higher Education and in promoting learning based on multiple alterity relationships.

Keywords: higher education; prejudice; dialogism; academic literacy; subjectivity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema de Pesquisa	31
1.2 Objetivos.....	31
1.2.1 Objetivo geral	31
1.2.2 Objetivos específicos.....	31
1.3 Relevância Social da Pesquisa.....	32
2 REVISÃO DE LITERATURA	33
3 UMA CONCEPÇÃO VERBOAXIOLÓGICA PARA O PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	53
3.1 – O Ato Responsável	55
3.2 – Exotopia/O excedente de visão	59
3.3 – Plurilinguismo ou Heteroglossia	63
3.4 – Dialogismo	63
3.5 - Plurilinguismo Dialogizado	65
3.6 - Palavras como signo ideológico	67
3.7 – Enunciado e comunidade discursiva.....	69
4 PERCURSO METODOLÓGICO	77
4.1 Os pressupostos da pesquisa.....	77
4.2 Inserção no contexto de pesquisa	81
4.3 Quadro – Participantes.....	85
4.4 Material e Métodos	85
4.5 Os procedimentos	88
4.6 Análise dos dados	89
5 RESULTADOS.....	91
6 PRECONCEITO EM DIÁLOGO	129
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	175
ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	176

APRESENTAÇÃO

Nem sempre é fácil colocar o coração na palavra escrita. Como focalizar os processos de inscrição dos tons emotivo-volitivos na língua? Para a emoção participar da vida do texto científico ela precisa ultrapassar muitas barreiras, caminhos por vezes obscuros, desconhecidos até por mim mesma. Esses limites que encontro dentro e, ao mesmo tempo, fora de mim são os discursos de todos os outros que me coabitam, e com os quais compartilho diferenças e semelhanças, sou muitos e muitas em uma só pessoa – intersubjetividade. Diante dessa trama dialógica de interrogações e respostas, pergunto sobre o que deseja o meu coração dialogar? Do lampejo criativo começo a sonhar, e essa atitude implica sempre uma esperança na realização de algo que somente na presença do outro pode se concretizar. Lado a lado, avançam a dúvida e a fé companheiras inseparáveis dos que estão vivos apesar de. Apesar de é essa expressão que porta um valor de oposição entre a permissão e a condenação que não invalida, no entanto, é inerente à existência do pensamento – obstáculo curiosamente necessário para que a vida aconteça. É nessa tensa pluralidade que existo com toda a minha força.

Quicá não tivesse horror de ser muitos. Quem irá dizer do meu medo da multidão de vozes que a todo momento disputa a sua relevância? Já fui falada tantas vezes. Minha família, meus irmãos e irmãs, minha vivência infantil de criança obesa, minhas escolas e instituições, meus companheiros e companheiras, minha profissão como psicanalista, minha religião, em todas as esferas se fala outras e tantas línguas. Muitas questões se passam nessa fronteira: Não! Essa voz não é minha, não me reconheço nela, não sou assim, não sei do que estão falando, quem disse isso? Por favor, não sequestrem a minha própria voz! Mas, será que se eu falar irão me ouvir, tenho algo de importante a dizer? Porventura a minha voz se sustenta sozinha? E o que têm as vozes deles a ver com a minha? Posso dizer as mesmas coisas, e ainda assim ser diferente? Se nossas palavras se confrontarem ainda seremos amigos/as? Se eu falar da mesma forma que os outros falam seremos iguais ou pertenceremos ao mesmo grupo? Suporto dizer outras palavras e ser julgada insana? Tenho o direito a ser quem sou? Um milhão de vezes (mal)dita!

Tormento. Mais simples seria não pensar – daqui não arredo o pé! Compreensível seria viver de convicções e não de argumentos. Descomplicado seria lidar com o conhecido, isso sim. Seguro seria transitar pelos mesmos lugares, ter as mesmas respostas, em um sentimento de paz. Não alterar o tempo nem o espaço, fixando a constante

incerteza diante da vida que a todo instante me solicita uma explicação. Quero resolver logo essa história de me sentir inconsistente, instável, incerta. Por que tanta diversidade? É arriscado lidar com outras pessoas, não compreendo o que elas dizem, não quero experimentar nada de novo. Não desejo aprender nada com outras pessoas sobre quem elas são, tão esquisitas, não quero me aproximar, muito menos conviver com elas. De que adiantaria? Vou ficar aqui parada, sossegada. Sim, desse jeito paralisada já não tenho medo. Se eu excluir tudo o que for diferente não terei mais razão para me atemorizar. Vou discriminar todos aqueles que não se parecem comigo, tão pouco falam, leem e escrevem como eu, assim irei me resguardar e proteger meus modos de viver e fazer as coisas. É benéfico para todos que continue assim, acredite!

Entretanto, integro uma sociedade que vive uma grave crise humanitária. De nossos comportamentos, atitudes e discursos se apresentam com espantosa liberdade, a destrutividade, o ódio, a intolerância ao outro que ameaçam nossa sobrevivência física e mental. Ao mesmo tempo, a capacidade de transformação mostra-se potente na insistência de muitos pela busca do conhecimento com o outro, pela afirmação dos valores civilizatórios, pelo respeito às diferenças. Em um verdadeiro campo de batalha de sobreposição de narrativas, de verdades monológicas e negacionistas, que disputam com aqueles que lutam pela pluridiscursividade da palavra, pela democracia, pela justiça e igualdade social. Algo me incomoda, me arrebatava o coração, me sinto desabitada. Quem poderá dar sentido a tal experiência de desamparo? Se o mundo me pede coragem é porque não há alibi para a minha existência como bem me ensinou o querido filósofo Bakhtin. Trilho por espaços onde circula também muita gente letrada, quem sabe, até mesmo crítica. Gente que se questiona e tenta viver de forma sensível e responsável, que procura romper com pensamentos pré-estabelecidos e conhecidos como verdades absolutas para reavaliar preconceitos, que busca conhecer o outro junto com ele de maneira aberta a partir da sua realidade concreta. Pessoas que pretendem questionar os padrões generalizantes, e ouvir a voz do outro reconhecendo na relação com esse outro/na alteridade o sentido de sua própria existência.

Em um duro e longo processo de reconhecimento dos preconceitos sofridos e praticados por mim, me disponho a conhecer e acolher, pelo menos em parte do que é possível ser tornado consciente, tudo aquilo de diferente, inusitado, esquisito e extraordinário que se produz nos discursos e nos enunciados dos universitários sobre o preconceito a partir das relações com as práticas formativas acadêmicas em um trabalho

de integração com o que julgo ser uma atitude responsável por minha própria autoria e posicionamento, sobretudo, um compromisso ético com o outro, sua identidade e seu discurso em uma sociedade que pretendo ser digna e inclusiva. Portanto, esse é um primeiro movimento imprescindível e empático que caracteriza o diálogo incessante que me constitui sujeito social e que me traz, mesmo que ainda frágil e vulnerável, um fio de esperança na minha capacidade de mudança e crescimento.

Para melhor expressar as reflexões que compõem o presente trabalho pretendo apresentar durante toda pesquisa minha preocupação com a estratificação histórica e social que produz relações em que as palavras carregam índices de valor que se configuram como preconceitos na Educação Superior. As discussões sobre o fenômeno do preconceito na Educação Superior frequentemente trabalham reproduzindo o separatismo epistemológico entre o social e o individual, portanto, é minha intenção discutir o tema a partir da prática em uma perspectiva dialética e dialógica.

Na introdução são apontados teóricos que compreendem a educação dentro de uma perspectiva crítica. O fenômeno do preconceito é contextualizado na universidade levando-se em considerações pesquisas atuais que constatarem que há uma tendência a desconsiderar os efeitos subjetivos produzidos na relação entre estudantes e práticas verbais institucionalizadas, tratando-os como grupo homogêneo, sem diferenças discursivas pautado no modelo racionalista. Neste primeiro capítulo são anunciados o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo, bem como a relevância social da pesquisa.

O segundo capítulo reúne as referências que irão fornecer o embasamento teórico-metodológico para a pesquisa. São apresentadas as obras e os autores fundamentais, os quais irão dialogar com a problemática do preconceito na Educação Superior desde os estudos do problema na psicologia social até a compreensão do fenômeno do preconceito enquanto prática de linguagem que participa da constituição da subjetividade dos estudantes na Educação Superior.

O terceiro capítulo desenvolve uma concepção verbo-axiológica do preconceito na Educação Superior. As obras do Círculo de Bakhtin escolhidas buscam apresentar com profundidade os conceitos necessários para refletir teoricamente a respeito dos discursos que atravessam e constituem a dimensão subjetiva do estudante no cotidiano acadêmico.

Fundamentos que contribuem para ampliar e aprofundar a vinculação das práticas verbais e a constituição do ser social e sua identidade profissional na configuração do preconceito.

No quarto capítulo é explicado o percurso metodológico desenvolvido na elaboração desta pesquisa. Houve a opção pela abordagem qualitativa, por ser a mais adequada para dar conta de responder ao problema de pesquisa proposto, isto é, quais as configurações do preconceito entre os estudantes na Universidade Federal do Paraná? e do objetivo geral, ou seja, investigar os sentidos do preconceito e seus efeitos para os universitários. Neste estudo, a abordagem qualitativa se mostrou mais eficaz, pois contempla instrumentos como a Entrevista Dialógica que permitiu produzir dados e conhecer os diferentes sentidos do preconceito constituídos nos processos de enunciação ao considerarmos que para Bakhtin (2011) o enunciado está situado historicamente e representa o posicionamento, ou seja, a voz de um grupo social que antecipa novos enunciados em resposta a enunciados anteriores em uma cadeia infinita de vozes.

O quinto capítulo divulga os resultados da pesquisa a partir da produção dos dados. Nesse sentido, considero que os enunciados produzidos nas Entrevistas Dialógicas são posicionados ideologicamente e se constituem enquanto prática de produção de sentidos, portanto, de subjetividades. Assim, busco compreender o enunciado como uma voz que representa os interesses de um determinado grupo, e não como sua expressão singular.

No sexto capítulo os dados são interpretados e discutidos em relação à pergunta de tese, e situados no diálogo entre as grandes vozes teóricas sobre o tema – as verdades universais temporárias -. Os enunciados de estudantes participantes de quatro (04) entrevistas foram analisados dialogicamente revelando os sentidos do preconceito e seus efeitos nos universitários e como esses efeitos funcionam pela exclusão da alteridade, fixando identidades, ao mesmo tempo em que os estudantes respondem a essa relação com as práticas reconstruindo sentidos.

O sétimo capítulo apresenta as considerações finais.

1 INTRODUÇÃO

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. BAKHTIN

O caráter partilhado das avaliações principais subentendidas é o tecido no qual o discurso humano vivo borda seus desenhos entonacionais. VOLÓCHINOV

A Universidade Pública desde o seu início foi reconhecida pelas suas práticas sociais, tanto que no seu interior; regras, normas e valores legitimam a relação entre a própria universidade e a sociedade como um todo, concebendo a educação e a cultura como direitos do cidadão. De acordo com Chauí (2003), a partir das revoluções sociais ocorridas no século XX em todo o país, uma série de políticas e lutas foi desencadeada contribuindo para que a universidade se fundasse na ideia de democratização e autonomia do saber. A autora propõe a partir desse contexto, que a contradição entre a realidade social e a ideia de democracia promove a universidade a uma instituição social definida pela sua autonomia intelectual o que permite que no seu interior ocorra uma ruptura entre os que são favoráveis e o que são contrários ao modo como a sociedade de classes reforça a divisão e a exclusão sociais.

Chauí (2003) aponta que a Reforma do Estado brasileiro na década de 90 localizou a educação, a saúde e a cultura no setor de serviços não exclusivos do Estado definindo a universidade como uma organização, de forma que a educação deixou de ser um direito passando a ser um serviço que pode ser privatizado gerando situações de desigualdade social e processos que se opõem à democracia. Ou seja, a Universidade Pública enquanto uma organização passa a ser definida por ideais de sucesso, êxito, planejamento e execução de maneira que não lhe compete mais discutir ou mesmo questionar seu papel, seu lugar e sua função na arena dos confrontos sociais. Segundo a autora, os valores da universidade enquanto instituição, são substituídos por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Isto é, uma universidade que opera por padrões funcionais e produtivos.

Chauí (2003) observa que a universidade vem perdendo sua autonomia em relação a sua marca essencial que é a formação. Segundo a autora, a atividade cognitiva não tem

como, nem porque se realizar considerando-se que não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Diante disso, a autora salienta que a “universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática” (CHAUI, 2003, p. 8).

Ao encontro dessa perspectiva, Mancebo, Do Vale e Martins (2015), salientam que entre 1995 e 2010 a Educação Superior no Brasil passou por um progressivo quadro de privatização tanto no que se refere à mercantilização das instituições públicas como ao crescimento das instituições privadas. As autoras salientam que alterações significativas foram induzidas nestes campos sob a orientação de uma idealização que apela para uma economia de mercado suprimindo inúmeros direitos e conquistas sociais convertidos em serviços, mudanças que corroboram com o movimento da reforma educacional e que reduzem o caráter público da educação a níveis cada vez mais irrelevantes.

No que diz respeito a uma educação que se apropria do saber acumulado e desse modo articulado às exigências do desenvolvimento histórico, isto é, de um saber sistematizado, Saviani (2013) aponta que a condição básica para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever, além de conhecer os vários tipos de linguagens da sociedade. Nesse sentido, é somente a partir do domínio das formas e dos mecanismos próprios da linguagem verbal que o estudante pode ir progressivamente se concentrando no conteúdo e no significado daquilo que é lido ou escrito.

Nesse caso, a leitura e a escrita internalizados proporcionam liberdade, criatividade, a iniciativa dos estudantes e um ensino-aprendizagem ativos que superam os aspectos mecânicos das práticas acadêmicas ocorrendo uma superação no sentido dialético da palavra. Entretanto, segundo o autor, essa superação só se mantém irreversível em um processo organizado e mediado no tempo a partir de agentes e instrumentos necessários a essa continuidade. Isto é, uma educação cidadã promotora de justiça social e comprometida politicamente com a população só pode acontecer sob determinadas condições.

Em nosso estudo, consideramos a Educação Superior pública conforme Saviani (1989), uma atividade mediadora que pode contribuir significativamente para a transformação social por meio da conscientização cidadã e expressão dos interesses da população. Entretanto, o que se encontra na realidade nos espaços acadêmicos são

posicionamentos ideológicos que produzem uma educação voltada para o método de preparação e qualificação de profissionais para o mundo do trabalho, isto é, de sujeitos produtivos para o mercado, o que exige do estudante para além do domínio da linguagem científica e da apresentação de um alto rendimento acadêmico, o ajuste a um determinado perfil padrão de universitário.

Diante disso, compreendemos que ingressar e permanecer na universidade são questões que envolvem fatores relacionados diretamente aos vários sistemas normativos e discursivos que circulam em nossa sociedade. Imbricadas no problema estão as relações de desigualdade social, as lacunas do sistema educacional brasileiro, a precariedade do ensino público na educação básica, a desvalorização do/a professor/a, e as condições de acolhimento e apoio ao estudante que consegue chegar à universidade pelas políticas diferenciadas de acesso e as políticas de permanência e precisa encontrar nesse ambiente motivos para estudar, ler e escrever dentro do gênero acadêmico ao transformar suas possibilidades de ser, agir e de se reconhecer como sujeito na universidade.

Embora a humanidade tenha acumulado uma grande quantidade de conhecimentos a respeito da natureza biológica, física e química dos indivíduos, nossa carência em relação aos conhecimentos sociais e grupais é gigantesca. No que se refere ao manejo das relações coletivas e da inclusão social, encontramos-nos perante antagonismos ideológicos e contradições que parecem se basear em conflitos de interesses resultando em exclusão, sentimentos de rivalidade, tensão e inadequação, e, sobretudo, em discursos meritórios. A oposição entre pessoas e grupos não se constitui uma novidade no campo das ciências humanas e sociais, contudo, até então, consideramos necessário compreender os fatores que determinam a intolerância perante a diversidade e as diferenças, bem como as origens dessa hostilidade que podem estar participando da configuração do preconceito na Universidade Pública.

Entendido como um fenômeno psicossocial, é possível supor a presença de preconceito e atitudes discriminatórias nos ambientes universitários, preponderantemente após a abertura da universidade aos novos grupos até então excluídos, uma vez que na universidade brasileira até os anos de 2010, menos de 15% da população tinha acesso a este nível de ensino. Nas universidades, embora as políticas de inclusão que datam dos anos 2000 preconizem a implantação de políticas sociais, raciais e a de ampliação de vagas voltando-se não somente ao acesso, mas ao apoio e acompanhamento dessa

população, com a finalidade de prover sua permanência e sucesso acadêmico, a literatura é escassa em especial na discussão das concepções valorativas – discursos materializados nos enunciados que são formalizados nessa esfera sendo saturados e refratados pela ideologia (VOLÓCHINOV, 2018) - sobre o estudante que veicula nas complexas práticas formativas que ali se estabelecem e que configuram preconceitos conforme indicam pesquisas atuais. (GUIMARÃES, 2003; HAAS e LINHARES, 2012; FERRARINI e RUPPEL, 2013; ROSA, 2014; BARROS, 2015; ARTES e RICOLDI, 2015; MANCEBO, DO VALE e MARTINS, 2015; ALMEIDA e PAN, 2017)

Estudos recentes sobre inclusão na Universidade Pública (PAN, 2003; MACHADO e PAN, 2014, 2016; PAN e ZUGMAN, 2015; BRANCO e PAN, 2016) analisam a aparente integração social propiciada pela inclusão de estudantes como produtos de ações políticas que são validadas pela instituição de ensino e acabam por recriar formas de exclusão que responsabilizam o próprio estudante por sua condição de insucesso, cujo resultado compreende o que Sawaia (2008) define como sofrimento ético-político, e que está relacionado às vivências cotidianas em contextos sócio- históricos de desigualdade social, às dificuldades para o estudante desenvolver sua identidade profissional e à angústia de perceber-se tratado com menor valor. Sawaia (2008) apresenta no meio acadêmico a definição do termo sofrimento ético-político. Com isso, a autora busca compreender o ser humano sem cristalizá-lo em categorias generalistas, mas a partir da historicidade do homem. A autora defende que a consciência não se exprime apenas pela atividade intelectual cognitiva, mas é constituída pela dimensão emocional afetiva. Segundo Sawaia, a supressão da emoção produz rupturas na consciência e nas atividades do pensar tendo como efeitos o medo, a passividade e a alienação. Nesse sentido, o conceito de sofrimento ético-político surge como uma categoria de análise da dialética inclusão/exclusão social ao contribuir na compreensão das contradições, da dominação, e das formas de desigualdade como o preconceito, a discriminação e a violência legitimada.

O ingresso na Educação Superior outorga ao estudante o status de universitário, consolidando-o enquanto marca de um produto cultural (BAIBICH, 2006), assinatura e identidade que exigem desse estudante uma autonomia de pensamento e ação que não lhe foi concedida, tão pouco, foi construída com ele em sua trajetória escolar e de vida até aquele momento. Muitas são as condições, os incentivos e as estratégias que a universidade oferece ao estudante com o objetivo de contribuir para a continuidade dos

seus estudos, contudo são práticas que se inserem na lógica do merecimento constituídas a partir do esforço e do valor individual operando sob o signo da competência/incompetência. De acordo com Pan (2016), apesar do oferecimento de vagas para uma população diversa, em que parece implícito o valor da inclusão, poucas são as práticas realmente implantadas pela instituição de ensino superior que fornecem o suporte necessário para que essa inclusão aconteça de maneira igualitária, eficaz e permanente. Essas dizem respeito, particularmente, às barreiras simbólicas.

Nesse contexto, é possível supor que nem todos os universitários têm sido beneficiados pelas condições de ingresso e permanência oferecidos pela universidade. Ou seja, a inclusão na universidade é um processo complexo mediado por determinações sociais de raça, classe, idade, gênero, etc. que contém contradições e tensões intrínsecas.

As práticas verbais na universidade pensadas a partir de uma concepção de linguagem puramente instrumental fundamentam-se em uma concepção de sujeito cognitivo e racional cuja existência e desenvolvimento se faz de forma natural e independente de tais práticas (Pan, 2006; Almeida e Pan, 2017). Nessa concepção homogeneizante, parte-se do pressuposto de que todo universitário deve necessariamente “ler e escrever naturalmente textos distintos como se a língua fosse um meio límpido e transparente de transmissão de conhecimento” (ALMEIDA e PAN, p. 76, 2017). Contudo, não é isso o que acontece. Apesar de se esperar do universitário que ele receba um conteúdo dado como único, verdadeiro, acabado, reproduzindo uma linguagem estabelecida, ele deve se posicionar diante de um conteúdo ideológico produzido num determinado contexto. Essa problemática entre o geral e o particular caracteriza a dialética da objetivação subjetivação dentro de uma perspectiva histórico-cultural de sujeito, movimento vivido onde o estudante se apropria dos significados que são coletivos tornando-os singulares para que possa objetivá-los em forma de ação, pensamento e ação (Zanella et al., 2005, p. 192). Diante desse movimento de afirmação e negação, Almeida e Pan (2017) concluem dois fatos importantes: 1) a língua precisa ser pensada enquanto ato atividade – enunciação e 2) a palavra carrega conteúdo ideológico e vivencial. (ALMEIDA e PAN, 2017, p. 88)

Ao compreendermos a partir de Almeida e Pan (2017, p.90) que as práticas verbais na Educação Superior contribuem para a constituição do sujeito, ou seja, em modos de subjetivação, aquilo que se fala, lê e escreve nesse espaço constrói sentidos acerca de si

e do outro. A apropriação do mundo corresponde, portanto, a própria formação da consciência e constituição da subjetividade. A subjetividade analisada dessa forma é compreendida como produto tanto de instâncias individuais quanto coletivas e institucionais, e não como construção individual e universal de sujeito. Nesse sentido, as autoras afirmam que as práticas de leitura e escrita na universidade ao formar profissionais, produzem subjetividades: médico, advogado, engenheiro, pedagogo, et. Entretanto, as autoras salientam que a forma como a linguagem é abordada nas práticas pedagógicas e curriculares pode por um lado favorecer a ampliação da consciência em relação ao universo profissional, ou por outro lado reduzi-la a uma reprodução técnica dos conhecimentos de uma área.

Se na universidade a palavra que circula é apresentada ao estudante como tendo um significado único dentro de uma ilusão de transparência, desvinculado do seu contexto de produção que inclui as relações de poder e as hierarquias constituintes do gênero acadêmico, concluímos junto com Almeida e Pan (2017) que as práticas de leitura e escrita na universidade excluem parte daquilo que constitui a história dos grupos sociais em sua diversidade discursiva. Ou seja, ao ter a sua história silenciada em nome da aquisição de um conhecimento socialmente considerado mais valioso, ao não encontrar espaço para posicionar-se numa relação dialógica (eu-outro), o estudante pode ter dificuldades na sua inserção na comunidade universitária e em suas formas próprias de linguagem. Junto com o silenciamento da sua história, são também silenciadas as dimensões social, afetiva, política e transformadora da linguagem. (ALMEIDA e PAN, 2017, p. 96)

Diante dessa problemática, supomos que na universidade são produzidas narrativas de preconceito configuradas a partir das relações entre os estudantes e as práticas formativas institucionalizadas que naturalizam valores como mérito, eficiência e talento. As experiências vividas na relação com as práticas verbais são produto da divisão entre aqueles que se ajustam ou não às normas estabelecidas. Esta divisão produz experiências de preconceito que são silenciadas por barreiras simbólicas de difícil captura no campo verbal.

A experiência no campo empírico que se delineou dentro de inserções no contexto de pesquisa com as propostas de Rodas de Conversa e Oficinas realizados no módulo de Escrita Criativa do Curso de Preparação para a Pós-Graduação do NEAB – Núcleo de

Estudos Afro-Brasileiros no ano de 2017, bem como a partir dos acolhimentos oferecidos no plantão aos estudantes de graduação e pós-graduação que aconteceram no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) nesse mesmo ano, possibilitou observar que muitos estudantes se percebem bastante aflitos e angustiados ao interpretarem seus problemas como fracasso dentro de uma dimensão de culpabilização individual. Sabemos que as vivências acadêmicas mobilizam no estudante pensamentos, emoções e atitudes numa atividade para compreender a si e ao outro que influi diretamente nas suas configurações subjetivas, ao mesmo tempo em que participam do seu desempenho acadêmico. Se o estudante só pode se limitar a utilizar estratégias reprodutivas e passivas diante dos desafios que a universidade lhe impõe fica difícil implicar-se ativamente no processo de construção de conhecimento com capacidade de ação, motivação e criação. Com um espaço limitado para a autoria e engajamento do estudante a formação se volta para uma educação onde as relações são hierarquizadas e os conteúdos estanques.

Dessa forma, diante da diversidade de identidades que compõem a estrutura social na esfera acadêmica após a estruturação das políticas inclusivas, torna-se um desafio para a universidade suprir as novas demandas de ensino e formação, e por outro lado, um obstáculo para o universitário pertencer àquela comunidade que possui regras muito específicas. Ainda que o espaço acadêmico se caracterize como um lugar de convivência e construção de pensamento crítico onde circulam diferentes vozes sociais, emoções e sentimentos, definido principalmente como um espaço de formação e emancipação do sujeito, bem como de transformação coletiva, apresenta-se como um espaço cobiçado, competitivo, hierarquicamente estratificado e de acesso restrito a determinados grupos sociais e comunidades discursivas.

Nesse cenário, supomos que circula a ideia de conhecimento como algo a ser apreendido de forma transparente, onde a interpretação do erro é considerada como incompetência individual, e a exclusão da dúvida produz um ser racionalmente eficaz. Elementos que podem sustentar uma educação despersonalizada. Dessa forma, acreditamos que somente com o reconhecimento dos saberes e práticas de diferentes comunidades discursivas, das suas identidades (indígenas, negros, educação do campo, ciganos, surdos, comunidade LGBTQIA+) e dos seus valores culturais poderão ser desenvolvidas práticas dialógicas na Educação Superior que promovam um cenário rico de problematização de ideias.

Para Sawaia (2008, p.124) identidade é uma categoria política ligada ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas e excludentes. A autora nos alerta para o processo sutil de construção da identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, como parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão dentro de uma ideologia separatista – a identidade exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social.

Além disso, Sawaia (2008, p.121) aponta para a tensão entre duas concepções antagônicas de identidade: identidade transformação/multiplicidade e identidade permanência/unicidade. Esse confronto é o que permite conceber a identidade como “identificações em curso”, isto é, identidade que ao mesmo tempo em que se transforma, afirma um modo de ser. Segundo Sawaia, o problema é a desconsideração da dialética entre essas duas concepções de identidade e a consequente cisão e investimento de apenas um desses polos. Ou seja, ou apostamos na identidade que nunca pode se fixar, desencarnada, o que impede a troca nas relações, ou acreditamos na cristalização da identidade clichê (identidade etiqueta da grife UFPR - Baibich, 2006) que aliada a um extremo investimento na diferença, torna-se marca que separa e discrimina. Nesse sentido, Sawaia (p. 125) defende que a referência à identidade só pode ser usada, quando se supera o seu uso político para discriminar e explorar o outro, e quando se reconhece a identidade como o encontro da igualdade e diferença, fugindo da lógica da mesmidade.

Street (2013) estuda diferenças discursivas, assim como a diversidade de linguagens em diferentes grupos culturais afirmando a impossibilidade da sua negação. Ao propor uma reflexão sobre os processos de leitura e escrita como práticas sociais concretas, ao que ele definiu como letramento, ressalta a natureza social e cultural da leitura e da escrita, e considera o caráter múltiplo das práticas verbais.

Na contramão de uma perspectiva de letramento neutra e técnica, Street (2006) situa a discussão das práticas de letramento no âmbito do poder e da ideologia. Com o objetivo de discutir o letramento em prática, o referido autor pretende demonstrar a variedade e a complexidade dos letramentos nas diferentes culturas, opondo-se a um uso estreito do conceito, ele argumenta:

“Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento”. (STREET, 2006, p. 466)

Portanto, Street (2006) propõe a tomada de consciência da histórico-cultural linguagem e consequentemente do poder de definir que ela adquire nos usos que fazemos dela, indicando conceitos-chave para expor o seu modo de pensar a multiplicidade de letramentos. Com isso, ele indica que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da pessoalidade [*personhood*], conceitos que no texto são considerados complementares. Isto é, onde a identidade é componente estruturante individual e social da pessoa humana.

Para defender a ideia de que a pessoalidade é um campo de articulações ideológicas, Street (2006) faz uso do que Kirkpatrick (1983) aponta como campos dominantes e ideológicos onde os usos e significados de letramento se sobrepõem aos usos e significados do conceito de pessoa. O autor demonstra como a Unesco associou a ideia da pessoa plenamente humana com o letramento trazendo a ideia de que as práticas de letramento são constitutivas da identidade. Ou seja, “o que vem a ser uma pessoa, o ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. (STREET, 2006, p. 469).

A partir de pesquisa etnográfica, o autor desenvolve um posicionamento de que diferentes letramentos são associados a diferentes pessoalidades e identidades, de forma que “estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas” (STREET, 2006, p. 470). Nesse sentido, ele propõe que os letramentos podem ser espaços de negociação e transformação sociais quando compreendemos que os sujeitos não são seres passivos, mas que fazem usos e constroem significados para os letramentos de acordo com suas necessidades particulares em contextos sociais distintos.

Assim, supomos que o problema do preconceito no ensino superior passa necessariamente por uma não homogeneização das práticas verbais na universidade. Isto é, percorre a tomada de consciência de que as condições de produção de linguagem, de sentidos e de valores sobre os quais se assentam as relações no interior da universidade precisam ser transformados. A homogeneização das práticas verbais nesse nível de ensino pode conduzir ao preconceito e à discriminação dos estudantes em sua diversidade. Com a uniformidade das práticas de leitura e escrita acadêmica, as diferenças apresentadas pelas diversas identidades que compõem o ambiente acadêmico podem se tornar sinônimo de invisibilidade social - o apagamento das diferenças provoca o emudecimento

de muitas vozes sociais que se contrapõem ao discurso hegemônico e dominante dessa esfera com a possibilidade de produzir desigualdade, exclusão e preconceito e consequentemente efeitos subjetivos nos universitários que se diferenciam na produção desse discurso.

Em relação a isso, Almeida e Pan (2017, p. 86 e 87) apontam para a constante tensão vivida pelo estudante diante do conhecimento na universidade: sua renúncia a uma posição de sujeito ativo, criativo, e sua assunção enquanto sujeito passivo diante de um saber técnico a ser aplicado na sua profissão e da constituição de uma identidade profissional fixada em valores definidos pelos interesses do mercado de trabalho para o qual a universidade forma. As autoras afirmam que as práticas de leitura e escrita são práticas sociais formativas saturadas de ideologias que constroem e reproduzem os discursos de identidades aos quais os estudantes se esforçam em se adequar.

De acordo com Almeida e Pan (2017) o que o estudante encontra em ambiente acadêmico são práticas verbais que silenciam o seu papel responsivo e ativo no processo de produção de sentidos, uma comunicação verbal que não permite movimentar universos axiológicos ao transmitir um significado único que configura as relações de poder intrínsecas às práticas de letramento acadêmico. Isto é, “discursos de identidade esses que refletem e refratam discursos institucionais e sociais e que funcionam como modos de produção de subjetividade sujeitadas” (ALMEIDA e PAN, 2017, p. 88).

Pan et al. (2011) ressaltam que as práticas verbais enquanto gêneros científicos na Educação Superior são atividades axiologicamente posicionadas. Nesse sentido, as práticas de linguagem que se produzem nos espaços acadêmicos possuem uma vida social e histórica e se encontram situadas em um complexo quadro de relações axiológicas e socioculturais. A partir da realidade viva e das experiências concretas na universidade, a linguagem enquanto atividade se produz como consequência do embate de diferentes posições sociais circundantes. Assim, as diversas identidades (negros/as, indígenas, ciganos, surdos, sujeitos do campo, (i)migrantes) que compõem o universo acadêmico se constituem por meio de relações dialógicas com outros estudantes, professores e as práticas institucionais produzindo enunciados orais e/ou escritos, com efeitos de múltiplos sentidos sobre uma mesma realidade que é transformada e ganha um novo significado na experiência concreta vivenciada nos diálogos e discursos produzidos. Segundo os autores, é nessa materialidade da linguagem em signos, que o sujeito objetiva

o seu eu na palavra, ao mesmo tempo que se subjetiva dando o seu tom particular na interpretação do outro, e dos textos. Para os autores “o objeto do discurso não é a palavra neutra, mas o discurso do outro (que contém seu ponto de vista, sua visão de mundo). É no enunciado, no texto, no discurso, nas formas vivas de linguagem que se dão os processos de subjetivação” (PAN et al. 2011, p. 6).

Segundo Pires e Sobral (2013) do estatuto de sujeito na teoria bakhtiniana decorre a sua concepção de linguagem. Isto é, para os autores, falar sobre sujeito e identidade em Bakhtin é falar sobre o evento do Ser. Os sujeitos são eventos em um mundo concreto, interpretado e valorado pelos processos psicossociais de apropriação dos campos discursivos. Nesse sentido, os sujeitos mudam na sociedade e mudam a sociedade, posto que esta não preexiste às relações entre eles, sendo mutáveis e mutantes. Assim sendo, o sentido produzido se constitui na enunciação, e não nas formas da língua, porque a interpretação e a resposta ao diálogo em tempo algum são vistas sem serem transformadas pelos processos dialéticos de objetivação e apropriação dos signos.

Para Bakhtin, ser implica a capacidade de mudar, mas cada sujeito o faz de sua forma: estamos sempre mudando de acordo com as relações em que entramos. Nossa subjetividade vai se formando continuamente em novas relações com os outros e em nossas relações com os outros. (PIRES e SOBRAL, 2013, p.210)

Os autores sustentam que as identidades existem somente a partir do momento em que o sujeito se posiciona em relação a outro por meio da linguagem e produz sentido no mundo. Sendo nesse ponto que os conceitos de subjetividade e identidade se encontram. O individual e o social se encontram no ponto em que a valoração acontece. Dessa forma, defendem “que a linguagem viva, não o sistema da língua, é constitutiva tanto das identidades como das subjetividades” (PIRES e SOBRAL, 2013, p. 211).

A partir de Pires e Sobral (2013, p. 211) salientamos que o evento do Ser só existe na relação entre os sujeitos que pertencem a uma comunidade social em situações de vida concretas. Quer dizer, os processos de subjetivação viabilizam a nossa leitura de mundo, fundando identidades de forma que um sujeito se apoia e se identifica com uma cultura e não se identifica com outra, num constate identificar-se.

No texto Os gêneros do discurso, Bakhtin (2016, p. 41 - 53) argumenta que muitas pessoas que dominam majestosamente uma língua sentem com frequência total impotência em alguns campos de comunicação, justamente porque não dominam na

prática as formas do gênero desses campos discursivos. Na arena acadêmica, a relação subjetiva e valorativa do estudante com as práticas verbais produz enunciados carregados de sentidos, aqueles universitários que não correspondem às exigências daquela comunidade discursiva e ao que deles se espera no que diz respeito a sua produção verbal - modos de falar, ler e escrever, e, por fim, Ser, podem ser silenciosamente conduzidos para fora do currículo oficial, para longe do sistema de avaliação, para distante da cultura acadêmica, para fora do ideário acadêmico e enfim para a desistência do curso.

Pan (2003) aponta que é a análise do sentido que instaura a relação do ser humano com a vida, que diferencia o singular do coletivo. Essa dimensão da matéria-prima social-humana, polissêmica e efêmera tem por fundamento a intersubjetividade – isto é, a relevância da alteridade para a compreensão das realidades humanas. De acordo com Pan (2003, p. 158), a discussão histórica do conceito de identidade e subjetividade afirma que identidade e discurso não podem ser analisados isoladamente, pois os processos de significação são constitutivos da realidade social, ou da forma como interpretamos o mundo e a nós mesmos. Os processos identificatórios ocorrem nas práticas discursivas, por meio das quais as pessoas vinculam-se aos discursos, reconhecem e valorizam-se a si mesmas e aos outros

Toda reflexão filosófica de Bakhtin nos direciona para pensar na sua compreensão da constituição de sujeito que não se localiza enquanto uma instância isolada em um idealismo subjetivo. A concepção de linguagem de Bakhtin aponta para uma filosofia do Ser que abarca uma diversidade de vozes discursivas – a dinâmica entre vozes sociais produzidas em espaços de inter-relação se materializa nos enunciados concretos como posições discursivas. Para Bakhtin na obra “O problema do Texto na Linguística, na Filologia e em Outras Ciências Humanas” (2011, p. 308 - 319) o homem só pode ser estudado enquanto texto de signos criados por ele na realidade dos pensamentos e das vivências, cujos significados nos empenhamos em interpretar e compreender. A ação física do homem deve ser interpretada como atitude dentro de uma expressão semiótica, como um texto em potencial que pode ser compreendido unicamente no contexto dialógico de sua própria época. Nesse sentido, o texto deve ser compreendido a partir de dois polos - como um conjunto coerente de signos dentro do sistema da linguagem universalmente aceito, e, como enunciado, algo individual, singular e historicamente único vinculado a relações dialógicas/dialéticas de outros textos. Esse último polo é,

segundo Bakhtin, indissoluvelmente ligado ao elemento da autoria. Nesse sentido, todo texto tem um sujeito, um autor que fala, lê e escreve (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Segundo Faraco (2009), os textos iniciais de Bakhtin apontam para uma filosofia do Ser que se constitui pela linguagem na experiência vivida. Tendo a axiologia como seu fundamento, o seu trabalho com a linguagem recebe diferentes contornos à medida que a linguagem passa a ser concebida por ele como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais. Nesse sentido, a partir de Bakhtin o texto de Faraco (2009, p. 84 - 90) aponta para a constituição discursiva de um sujeito dialógico, que mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação social e ideológica assimila as vozes sociais ao mesmo tempo suas inter-relações dialógicas (intersubjetividade) em suas consonâncias e dissonâncias. O mundo interior, portanto, se constitui da internalização permanente e dinâmica das múltiplas vozes sociais e promove o movimento contínuo da atividade psíquica. A origem da consciência é social e semiótica, logo, externa. Fundamentado por Volochínov (2018), Faraco salienta que sem signos não há consciência. A consciência individual toma forma por meio dos signos ideológicos, refletindo sua lógica e suas leis. A compreensão do sujeito na perspectiva das relações sociais não nega sua singularidade quando ao assumir uma posição estratégica na interação viva de vozes sociais o sujeito torna-se autor criador assumindo posições socioavaliativas/axiológicas – uma posição autoral. Isto é, todo ato cultural se move em uma atmosfera axiológica que assume uma posição valorativa frente a outras posições valorativas.

Dai é que surgem os problemas de compreensão, (pré) concepção, interpretação e resposta no diálogo dentro da universidade, caracterizados como espaços de embates ideológicos e assimetrias axiológicas que refletem e refratam as próprias relações sociais ali constituídas. Ao pensarmos o fenômeno do preconceito no campo discursivo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), temos como pressuposto que a linguagem enquanto prática social é constitutiva do processo de construção de subjetividade do estudante, produzindo efeitos subjetivos como o sofrimento, as emoções, as motivações e desmotivações. De acordo com Bakhtin (2011) as práticas verbais marcam as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham. Ao falar, ler e escrever os universitários produzem enunciados que respondem ao seu interlocutor, ou seja, à instituição de ensino superior - são palavras endereçadas, respostas formuladas a partir da sua relação com a universidade.

O estudo de Pan e Litenski (2018) aponta que os enunciados dos estudantes remetem ao sentido de choque em sua experiência com a linguagem acadêmica, vivenciado no momento de ingresso na universidade. Os discursos de identidade que configuram as práticas verbais operam sob o signo da competência/incompetência acarretando modos de produção subjetiva que remetem à individualização e culpabilização pelas dificuldades com as práticas formativas. Com isso, compreendemos que distintas são as interpretações resultantes das relações entre os estudantes e as práticas verbais na universidade. Nessa relação se produzem processos de subjetivação que fortalecem, ou não, nos estudantes, a sua identidade, o autoconceito/autoestima, bem como o necessário sentimento de pertencimento a um grupo ou comunidade, condições que possibilitam, ou não, a sua continuidade no curso de formação.

Nesse contexto, a continuidade de implementação de políticas de ação inclusiva para o acesso às instituições de ensino superior no Brasil é uma discussão categórica no campo da educação atualmente. Precisamos necessariamente prosseguir discutindo e dialogando para assegurar os avanços obtidos até o momento, bem como, promover pesquisas nesse campo de atuação. A questão da inclusão/exclusão na universidade aponta que um dos maiores compromissos da educação pública brasileira no momento é com as políticas de permanência para os estudantes que ingressam na Educação Superior por meio das atuais políticas de democratização do acesso à Universidade Pública. Cabe, para tanto, contextualizar essas políticas que buscam socializar a educação no nível de ensino superior.

Os movimentos de inclusão na educação que surgem na década de 1980 impulsionam o cenário de expansão da Educação Superior nos anos seguintes. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no país, estipula importantes recursos que traduzem a busca da igualdade nas várias esferas públicas. Como premissa fundamental reconhece entre os objetivos promover uma sociedade livre, justa e solidária, por meio da redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação.

Um evento realizado em Paris no ano de 1998 (UNESCO, 1998), a Declaração Mundial sobre Educação no século XXI – Visão e Ação, propõe transformações na educação estimulando ações que objetivam o acesso de grupos historicamente excluídos

à Educação Superior. Esse documento apresenta-se como marco relevante para a inclusão na universidade pois pontua que não serão mais admitidas nestas instituições de ensino qualquer tipo de discriminação relacionadas a incapacidades físicas, de raça, sexo, gênero, idioma, religião, ou, a questões sociais, culturais e econômicas.

Precisamente no Brasil, a história das políticas afirmativas remonta a 1931 com a Lei dos Dois Terços, quando as empresas, face à forte imigração europeia, foram impelidas a destinar 2/3 das suas vagas a trabalhadores brasileiros. A partir da década de 1990, diversas leis consolidam as ações afirmativas no Brasil, como exemplo: “a destinação de até 20% das vagas de serviço público para portadores de deficiência e 30% para mulheres” (CAMINO et al. 2014, p. 119).

De acordo Guimarães (2003), o uso de cotas raciais nas universidades brasileiras e a adoção de reserva de vagas começaram em 2000, com a aprovação da lei estadual 3.524/00, de 28 de dezembro de 2000 no Rio de Janeiro. Esta lei assegurou a reserva de 50% das vagas, nas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro, para estudantes das redes municipal e estadual, e para negros e pardos. Outras leis foram estabelecidas em outros Estados e finalmente prolongadas a todas as Universidades Federais através do Estatuto da Igualdade Racial como é designada a Lei 12.288 de 2010 e a Lei nº 12.711 de 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

A pesquisa em documentos oficiais aponta que o MEC buscou desenvolver ações voltadas para a democratização deste acesso que se evidenciam com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Política de Cotas nas Universidades Públicas.

Em âmbito nacional, foi a partir do governo Fernando Henrique Cardoso que o texto dessa declaração passa a compor o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001). Esse plano tinha como perspectiva o desenvolvimento e o fortalecimento da Educação Superior estimulando as instituições públicas ao apoio às condições de permanência por meio de programas de assistência estudantil. No contexto da Educação Superior pública brasileira, Machado (2011) salienta que esses discursos passaram a

compor, principalmente a partir de 2002, a constituição das atuais políticas de acesso diferenciado, tais como as políticas de reservas de vagas a determinados grupos sub-representados na universidade, popularmente conhecidas como cotas.

De acordo com Moehlecke (2002, 2004), uma das primeiras autoras a se debruçar sobre o tema das ações afirmativas em território nacional, o Brasil seguindo as reivindicações democráticas ocorridas nos Estados Unidos nos anos 60 e de experiências de outros países da Europa, Canadá, Argentina e Cuba que buscavam a melhoria das condições da população, passou a delinear políticas públicas que exigiam uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, classe social, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como ações alternativas com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais historicamente construídas visando a ascensão social e o desenvolvimento do país por meio de uma educação democrática para a população brasileira.

Apesar do indicativo de avanço, segundo Zago (2006) ainda é grande o número de estudantes sem histórico de escolaridade na família e com poucas oportunidades econômicas e de estudo que se consideram incapazes de conquistar um espaço na universidade concebido enquanto um lugar de prestígio e mérito. Somers, Morosini e Pan (2013), ressaltam que a implementação de cotas de acordo com critérios socioeconômicos, étnico-raciais, e em alguns casos, para a educação especial nas Universidades Públicas brasileiras firmaram uma nova política para prover acesso à Educação Superior. Para as autoras, um acalorado debate sobre políticas de inclusão para o ingresso nas universidades está focado no conceito de cotas e na percentagem de reservas de vagas, sendo que a maior questão nessa discussão tem sido o uso de favoritismos e predileção versus mérito (como medido pelo exame vestibular), sobretudo, a respeito de quem deveria receber esses favoritismos e a percentagem de vagas reservadas para o ingresso na Educação Superior.

De acordo com Gentili (1995) a busca pela redução das desigualdades educacionais com este novo formato da universidade que propõe a expansão de matrículas é resultado de uma organização histórica que combina características já existentes de formas de poder com outras formas criadas por esta nova abordagem. Dentro dessa perspectiva, o processo de expansão da escolarização que modelou uma nova realidade educacional no Brasil concebeu a qualidade como uma medida política. Dessa forma, a

qualidade na educação é colocada como um critério que funciona como um valor econômico. Em prol de políticas democráticas que defendem uma educação como direito de todos, formula-se uma promessa de qualidade que se deriva desta lógica mercantil. Gentile (1995) aponta para a dinâmica competitiva que fundamenta uma lógica de eficiência:

É preciso criar e aplicar mecanismos de controle de qualidade no sistema escolar que, inspirados nas práticas produtivo-empresariais, garantam uma dinâmica de eficiência seletiva (Gentili, 1994). A aplicação desses critérios de avaliação permite premiar os melhores e castigar os piores e, no marco dessa lógica meritocrática, estabelecer mecanismos de livre concorrência e escolha. (GENTILI, 1995, p. 198)

Para Gentili (1995), esta perspectiva da qualidade remete ao estabelecimento de um rígido sistema de diferenciação e segmentação da oferta educacional, tornando evidente que sem competência meritocrática é impossível alcançar critérios de qualidade na distribuição do serviço. A interpretação meritocrática dentro desse sistema baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se eles próprios, enquanto proprietários e como consumidores racionais.

Gentili (2009) aponta ainda para um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos. Segundo o autor, a análise da multidimensionalidade dos processos de exclusão no campo educacional nos permite observar os avanços e retrocessos percorridos na intenção de se superar os limites enfrentados pelas possibilidades de fazer do direito à educação uma oportunidade efetiva para as grandes maiorias. Nesse sentido, ele reconhece dois pontos fundamentais imbricados na problemática: 1) a exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade; 2) a inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão.

Segundo Gentili (2009, p. 1073 e 1074) a relação linear e evidente estabelecida entre educação e desenvolvimento econômico, associada ao teor claro e objetivo da

relação entre educação e emprego, ou educação e aumento da renda individual e social, não apenas entrava em contradição com os princípios éticos que dotavam de sentido a educação como direito humano, como também, fundamentalmente, foi utilizada como o argumento que condenava ao sócio da história toda associação entre educação e cidadania, educação e política, educação e igualdade.

Para o autor, a meritocracia na Educação Superior privilegia a educação dos mais competentes e qualificados para aprender, com o objetivo de que estes estudantes ocupem os melhores lugares no mercado de trabalho. Nesse modelo, os privilégios são alcançados pelo mérito e se sustentam sob uma ideia de que proporcionam maior justiça social já que não colocam em jogo fatores biológicos, culturais ou econômicos como raça, classe social, sexo e idade. A ideologia meritocrática busca revelar o talento do estudante pelo seu desempenho acadêmico tirando o foco das reais condições de produção dos processos de aprendizagem que se apresentam na relação entre estudantes e instituição de ensino.

Embora a formação universitária brasileira ocorra dentro de uma sociedade multirracial, pluriétnica, diversa na sua composição histórica, socioeconômica e cultural, um dos grandes desafios da Educação Superior configura-se pela mudança de todo um sistema de ideias e práticas formativas que contribuem significativamente para a manutenção de uma determinada lógica de inclusão/exclusão naturalizada nos espaços acadêmicos. Não raro observamos a instituição de ensino superior participando do desenvolvimento de valores e atividades discriminatórias em suas relações as quais promovem a produção de discursos de preconceitos e estigmas, a formação de atitudes e posturas que participam ativamente na construção da relação entre desigualdade e diversidade.

Segundo Pan (2016) são contundentes os debates relacionados ao processo de democratização e às políticas inclusivas que buscam garantir o acesso e a permanência dos estudantes que ingressam por cotas sociais e raciais na Educação Superior. Machado e Pan (2016) apontam as contradições relativas às políticas inclusivas direcionando para a necessidade de pesquisar as condições necessárias para assegurar o direito a educação nesse nível de ensino como princípio de democratização da universidade. Diante disso, uma provocação apresenta-se necessária e fundamenta-se na premência de serem desenvolvidas e articuladas outras propostas de intervenção e práticas de ensino nas instituições acadêmicas que promovam a integração dos grupos, a inclusão e a

permanência dos estudantes que têm participado do ambiente universitário, não só, mas também, a partir dessas políticas.

Com esses argumentos, são analisadas experiências de preconceito produzidas na relação entre as práticas formativas e os universitários. O problema de pesquisa consiste em compreender como o fenômeno do preconceito que se produz a nível discursivo se configura nas narrativas e nos enunciados dos universitários. Para responder a esta questão buscamos identificar os sentidos do preconceito e seus efeitos para os estudantes na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Neste estudo pretendemos analisar a configuração de sentidos do preconceito e os seus efeitos na subjetividade dos universitários desde uma perspectiva discursiva dialógica no contexto da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com esse entendimento consideramos que a construção de narrativas sobre o preconceito é sócio-histórica, ideológica, e, sobretudo, dialógica produzindo sentidos que representam as posições dos estudantes frente ao seu lugar na universidade. Com isso, afirmamos que a linguagem é um conjunto de enunciados situados em uma determinada arena social e defendemos que a análise relacionada ao fenômeno do preconceito como discurso e seus efeitos subjetivos poderá vir a contribuir para o reconhecimento de uma ética da responsabilidade/responsividade de cada um, e, de todos, em relação à produção da exclusão/inclusão, ingresso e permanência do estudante na Educação Superior.

Dessa forma, importa considerarmos que os estudantes se encontram envolvidos ativamente no diálogo social que individual e coletivamente constroem negociando sentidos em suas relações. Nessa perspectiva, esta pesquisa aponta para questões relevantes que suscitam esclarecimentos e com isso perguntamos: Quais as configurações do preconceito entre os estudantes na Universidade Federal do Paraná? Com o entendimento de que mecanismos simbólicos e axiológicos participam da produção, reprodução e manutenção da exclusão social em um contexto universitário regido por políticas inclusivas buscamos investigar os sentidos do preconceito e seus efeitos para os universitários. Isto é, nesse processo, em que a palavra se manifesta carregada de valores construídos socialmente, exercendo uma função de representação axiológica nos enunciados, essa orientação social do processo enunciativo influencia diretamente o modo como o discurso do outro é apreendido pelos estudantes em uma relação de alteridade eu-outro.

1.1 Problema de Pesquisa

- Qual a configuração de sentidos do preconceito e os seus efeitos na subjetividade dos universitários desde uma perspectiva discursiva dialógica no contexto da Universidade Federal do Paraná (UFPR)?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Investigar os sentidos do preconceito e seus efeitos para os estudantes de uma universidade pública.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar os sentidos preponderantes do preconceito produzidos nos enunciados de quatro universitários por meio de Entrevistas Dialógicas;
- Analisar dialogicamente o enfrentamento das barreiras simbólicas produzidas pela comunidade acadêmica a partir das vozes estudantis;
- Analisar os principais preconceitos nomeados pelos acadêmicos em suas experiências com as práticas verbais na universidade.

1.3 Relevância Social da Pesquisa

Apesar de a formação educacional brasileira ocorrer em uma sociedade multirracal, pluriétnica, diversa na sua composição histórica, socioeconômica e cultural, um dos grandes desafios da Educação Superior configura-se pela mudança de todo um sistema de ideias e práticas formativas que contribuem significativamente para a manutenção de uma determinada lógica naturalizada de inclusão/exclusão que configura preconceitos nos espaços acadêmicos. Na relação entre universitários e práticas formativas são produzidos tipos próprios de enunciados dado às suas funções e às condições de sua produção. Essas formas de comunicação operam com regras próprias, as quais se apresentam como uma nova cultura para os estudantes, a qual eles não têm experiência. Os efeitos dessa inexperiência produzem um duplo conflito para os estudantes, inicialmente com o modo de comunicação próprio da academia - o gênero acadêmico -, posteriormente, com as expectativas que a comunidade universitária possui em relação ao domínio desse gênero, para o qual o estudante não foi preparado. Nesse sentido, consideramos relevante pesquisar outras dimensões da leitura e da escrita na universidade, explorando outros enfoques teórico-metodológicos, como a filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo, os estudos do letramento, que enfatizam as dimensões de poder e de constituição das identidades em formação, situando-as nas instituições formativas e em suas práticas para investigar os sentidos do preconceito e seus efeitos para os universitários em um trabalho de reconhecimento das alteridades e de promoção da aprendizagem.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A literatura apresenta dentre as abordagens e os respectivos autores clássicos que examinaram o fenômeno do preconceito indicando Allport (1962); Tajfel (1978, 1981); Goffman (1975); Moscovici (1985, 2003); Adorno et al. (1950); Adorno (1995); Adorno e Horkheimer (1985); Heller (1966, 2004) e Van Dijk (2008) no contexto internacional, Sawaia (1999, 2008); Crochík (1997, 2006) e Bagno (2002) em território brasileiro, como teóricos que realizaram importantes contribuições no que se refere às estruturas e aos processos psicológicos e sociais subjacentes a este fenômeno. As pesquisas sobre o fenômeno do preconceito se apresentam em várias vertentes teóricas, com diferentes perspectivas e pressupostos científicos. Entretanto, apesar da diversidade conceitual sobre o tema, cada uma delas em seu conjunto aponta para uma complexidade intrínseca que se coloca a partir dos vários sentidos atribuídos ao fenômeno. Nesse contexto, palavras-chave como raça, etnia, gênero, desempenho acadêmico, orientação sexual, deficiência física e/ou mental, nível socioeconômico, território e questões geracionais são alguns dos exemplos encontrados.

Ao pesquisar o preconceito dentro de uma perspectiva dialógica na Universidade Pública, compreendemos que as identidades se constituem num processo que resulta das relações construídas com as práticas verbais no ambiente acadêmico. Na universidade, os estudantes buscam ocupar territórios discursivos, e se posicionar enquanto membros de uma coletividade que possui determinadas características mediadas por valores políticos, econômicos e culturais. Os universitários participam ativamente dessa comunidade linguística que os transforma e, ao mesmo tempo, se modifica por meio da constante atividade no desenvolvimento da história. O estudante quando lê e escreve, se orienta no universo ideológico que o circunda. Seu papel é responsivo e ativo no processo de produção de sentido; no ato de ler, escrever e interpretar, produz conhecimento afirmando-o ou refutando-o diante do horizonte social ao qual responde e se posiciona (ALMEIDA e PAN, 2017, p. 86).

Para debater a universidade enquanto comunidade discursiva, buscamos o conceito de comunidade de Sawaia (1996). Segundo a autora, o conceito de comunidade possui uma dimensão política que se objetiva no confronto entre valores coletivistas e valores individuais. O conceito de comunidade se configura dentro de um movimento que surge a partir do questionamento sobre o papel social das ciências, e, por conseguinte,

do paradigma da neutralidade científica. De acordo com Sawaia (1996) a comunidade representava a vivência de uma utopia que buscava enfrentar o processo de globalização. Arquétipo de uma situação ideal, comunidade se apresentava como um lugar cujos habitantes inclinam-se para o bem, naturalmente, portanto, onde se atinge a perfeição e não há o que mudar – lugar do bem comum (SAWAIA, 1996, p. 36). A ideia de comunidade vai ganhando outros sentidos, até que no início do século XIX na sociologia, comunidade elevou-se à categoria analítica central do pensamento social como expressão do contraste entre valores comunitários e não-comunitários. Comunidade tornou-se referencial de análise que permite olhar a sociedade do ponto de vista do vivido (SAWAIA, 1996, p. 41). Nesse sentido, comunidade refere-se à relação entre pessoas baseada no sentimento de pertencimento, portanto, lugar de identidade de valores associados à comunidade.

Sawaia (2008) propõe falar de pertencimento, anunciando uma discussão sobre a exclusão como um processo sócio-histórico que não é subjetivo nem objetivo, individual nem coletivo, racional nem emocional, mas dialético, logo, orientado para a reflexão sobre a inclusão como parte constitutiva da exclusão e que se configura nas dimensões materiais, relacionais, subjetivas e políticas entre as pessoas.

Sawaia (2008), busca analisar a exclusão dentro do fenômeno da injustiça social, e por esse viés sugere compreender a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento. No escopo da exploração social, ela entende que apesar de a exclusão caracterizar-se enquanto uma produção sócio-histórica, esta é experimentada como sentimento, significado e ação. Isto é, pela supressão das esferas sociais de modo que o valor da experiência passa a ser vivido como necessidades do eu.

Diante da contrariedade intrínseca ao fenômeno, Sawaia (2008) aponta que de algum modo, mesmo que insuficiente, estamos inseridos no circuito reprodutivo das atividades econômicas, o que fornece a ilusão de que mecanismos de inclusão estão a serviço da maioria da população enquanto o que acontece na realidade é que para a grande parte essa inserção não é decente, tão pouco digna, e se desdobra para fora da esfera econômica. A autora conclui nesse sentido, que em lugar da exclusão o que se apresenta é, conforme suas palavras, a “dialética exclusão/inclusão”. Portanto, essa concepção de exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro,

o que introduz a possibilidade de interpretações e análise da desigualdade social a partir da ética e da subjetividade.

Com esse entendimento, Sawaia (2008) conclui que a lógica dialética explicita a reversibilidade da relação entre subjetividade e legitimação social, ou seja, enquanto um processo que envolve os sujeitos por inteiro e suas relações com os outros sendo por isso mesmo um produto do funcionamento do sistema que dá origem às desigualdades sociais tais como as vividas por homens determinados socialmente. Ao orientar uma reflexão sobre a ordem social, a autora reforça a tese de que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta esta ordem, sofrendo muito nesse processo de inclusão que apresenta um caráter ilusório. Nesse sentido, a reflexão sobre a exclusão/inclusão vai ao encontro da articulação entre as diversidades e as similitudes, da conexão entre pessoas diferentes, entre o eu e a alteridade, da valorização das distintas necessidades éticas e afetivas.

Para Wanderley (2008), qualquer pesquisa sobre a exclusão por um lado, e, por outro sobre a democratização da sociedade, deve ser contextualizada no espaço e no tempo ao qual o evento se refere. Nesse sentido, em nossa análise a questão do preconceito na Educação Superior será observada enquanto síntese de um ponto de vista da privação coletiva nas diversas esferas econômica, cultural, étnico-racial e política da sociedade brasileira que se traduz enquanto um fenômeno discursivo de exclusão social. Essa contextualização auxilia-nos a compreender que a naturalização dos discursos de preconceito e das práticas discriminatórias em nosso país, e, mais especificamente a nível acadêmico, produz subjetividades que promovem o ciclo de reprodução da exclusão tanto a nível social, quanto do próprio excluído, isto é, passamos a aceitar sem questionar a legitimação social do excluído a partir de certos mecanismos que perpassam as relações sociais.

Jodelet (2008) aponta que o questionamento dos psicólogos sociais sobre a exclusão se deu inicialmente sobre as relações raciais ampliando-se para as relações estabelecidas nos espaços sociais e políticos. Segundo a autora, o interesse sobre o tema remonta o período entre as duas guerras, pela ascensão do fascismo, e depois pelas execuções nazistas na Europa e pela exacerbação das defesas contra a imigração e os conflitos raciais nos Estados Unidos. Nessa perspectiva,

A exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se

traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social. Sendo o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos. (JODELET, 2008, p. 53)

A história produzida pelas sociedades tem uma influência direta sobre o desenvolvimento das ciências. Com a psicologia não é diferente. A psicologia social tem uma tradição dicotômica que a segmenta, mesmo que sua intenção seja a de estudar justamente a relação entre sujeito e sociedade e não ambos isoladamente. Segundo Farr (2010, p. 25 e 26) a migração dos psicólogos da Gestalt da Áustria e da Alemanha para a América foi a principal fonte de inspiração para a psicologia social cognitiva, e suas raízes devem ser buscadas na fenomenologia. Essa era uma forma de filosofia claramente distinta do positivismo que se tinha estabelecido na América na forma de behaviorismo durante o período entre as duas guerras mundiais. Foi desse conflito entre duas filosofias rivais e incompatíveis que a psicologia social emergiu nos EUA na forma de psicologia social cognitiva.

Conforme Farr (2010, p. 28 e 29) a psicologia social que se desenvolveu como um fenômeno americano é uma forma psicológica de psicologia social. Entretanto, como dito anteriormente, há tradições de pesquisa em psicologia social que se desenvolveram e se originaram na Europa. Duas das mais influentes dessas tradições de pesquisa foram a teoria de Identidade Social de Tajfel (1919 – 1982) e a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1928 – 2014). Segundo o autor, a teoria da Identidade Social estava mais estreitamente ligada a uma psicologia social americana de cunho psicológico. Por outro lado, Moscovici ao escolher Durkheim como um ancestral para sua teoria das Representações Sociais contribuiu para que a sua psicologia fosse classificada como uma forma sociológica de psicologia social. Assim, ela se constituiu como uma crítica importante sobre a natureza individual da tradição psicológica dominante da psicologia social nos Estados Unidos.

De acordo com Torres e Neiva (2011, p. 22) a psicologia social sociológica surge para se diferenciar da psicologia social psicológica que tinha como paradigma o behaviorismo. A principal vertente da psicologia social sociológica é o Interacionismo

Simbólico representado por Mead (1863 – 1929) e seus precursores. Mead era um filósofo norte-americano que estudou com Wundt (1832 – 1920) em Leipzig. No pensamento de Mead a linguagem desempenha um papel fundamental sendo um fenômeno inerentemente social. Segundo os autores, no Interacionismo Simbólico, o sujeito e sua identidade são produzidos a partir do desempenho de múltiplos papéis vividos em sociedade. Com isso, a formação da identidade reflete a internalização de padrões e normas sociais por meio do processo de interação simbólica que se dá no campo da cultura, das relações interpessoais, bem como da organização social. (TORRES e NEIVA, 2011, p. 23)

Na perspectiva das relações intergrupais, Tajfel (1982) aponta para o fato de que a simples divisão de pessoas em diferentes grupos sociais levaria a avaliações distorcidas sobre esses grupos e seus efeitos. Para o autor, a consciência da existência de outros grupos poderia gerar um processo de comparação. Dessa forma, Tajfel (1982) indica que com frequência os indivíduos são cooperativos em direção aos seus grupos (endogrupos) e tendem a desvalorizar e desqualificar os membros dos outros grupos (exogrupos). Esse processo psicológico, mas que também contempla uma dimensão social, é conhecido como diferenciação intergrupar, e seria um dos principais motivos para o surgimento de fenômenos sociais como a formação de estereótipos e preconceitos.

De acordo com essa perspectiva apesar da formação do preconceito envolver processos cognitivos como a estereotipagem, Haslam e Turner (1992) apontam que a tendência determinante dos preconceitos sociais seria a inserção do indivíduo numa categoria social e o seu grau de identificação com ela. Em relação a isso, Tajfel (1982) argumenta que os indivíduos são motivados a procurar e manter uma identidade social positiva que favoreceria um sentimento de autoestima confiante e assertivo. Logo, quanto maior a percepção de identificação com um certo grupo e o consequente sentimento de autoestima, maior a propensão do indivíduo para diferenciar entre o endogrupo e o exogrupo, no sentido de conquistar e manter uma identidade social positiva.

Para Moscovici (1985, p. 27 e 28), representar não consiste somente em selecionar, e completar um ser objetivamente determinado com um suplemento subjetivo, mas, construir uma maneira de decifrar, predizer ou antecipar os seus atos. Para formar uma representação de um ato é necessário, por um lado, vinculá-lo a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no

meio social e material, e de o dominarem, e, por outro lado, propô-lo aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas e de código para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, de sua história individual e coletiva. Nesse sentido, a representação social é um corpus organizado de conhecimentos, e uma das atividades psíquicas graças à quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas.

Segundo Torres e Neiva (2011, p. 18) em 1924 surge o livro de psicologia social de Allport (1890 – 1978), considerado um dos mais conceituados psicólogos sociais behavioristas da época. Para Allport a psicologia social faz parte da psicologia do indivíduo e não da sociologia e deve ocupar-se do estudo das influências do comportamento do indivíduo em outras pessoas e das reações a tais influências.

Segundo Allport (1962), o preconceito diz respeito a existência de rechaço e hostilidade em relação a certos grupos ou pessoas que levam em conta categorias e valores como a estrutura social e econômica, os costumes e as crenças, as emoções e as atitudes de determinadas culturas. A partir da obra de Allport (1962) várias teorias foram desenvolvidas para explicar o preconceito.

No Brasil, os estudos de Crochík (2003, 2005, 2006, 2009, 2011, 2015) sobre o preconceito sugerem que apesar da existência de leis garantirem o acesso à educação de grupos em situação de inclusão, é comum que o processo de integração destes estudantes se dê de forma conturbada, e não raramente sejam denotados casos de discriminação e preconceito. Ao analisar o movimento de inclusão social e do preconceito, Crochík (2011) argumenta que o preconceito é um fenômeno que tem raízes sociais e implicações psicológicas. Dito de outro modo, “aquilo que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização” (CROCHÍK, 2006, p. 13).

A multiplicidade de perspectivas sobre esse fenômeno tão complexo aponta para a necessidade de compreensão conceitual do preconceito. Desse modo, Crochík (2006) apresenta-se como um dos teóricos especialistas sobre o tema do preconceito oferecendo-nos uma compreensão conceitual importante e significativa em relação ao tema. Segundo ele,

Para estudar e entender o preconceito, é necessário recorrer a mais de uma área do saber. Embora esse seja um fenômeno também psicológico, aquilo que leva o indivíduo a ser ou não ser preconceituoso pode ser encontrado no seu

processo de socialização, no qual se transforma e se forma como indivíduo. Ou seja, aquilo que permite ao indivíduo se constituir é também responsável por ele desenvolver ou não preconceitos. A sua manifestação é individual, assim como corresponde às necessidades irracionais do indivíduo, mas surge no processo de socialização como resposta aos conflitos aí então gerados. (CROCHÍK, 2006, p. 13)

Crochík et al. (2006) discutem as vantagens de uma educação inclusiva em termos de sociabilidades entre os estudantes universitários, e indicam a favor dessa modalidade de ensino o desaparecimento dos estigmas e a diversificação metodológica do ponto de vista didático. Sobretudo, os autores julgam que esse tipo de educação é efetivamente um avanço na questão da igualdade e da justiça sociais, mesmo considerando as dificuldades de sua implantação, já que alguns fatores influenciam para o seu êxito, como as questões financeiras e educacionais das instituições de ensino, além das atitudes preconceituosas e dos comportamentos discriminatórios de professores e colegas frente a esta educação.

Nesse sentido, Crochík (2006) argumenta que o preconceito é um fenômeno que remete ao processo de socialização do indivíduo variando historicamente dentro da mesma cultura e em culturas diferentes. Segundo o autor, ambos os processos – tanto o de tornar-se indivíduo, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, e aponta que o preconceito advém como resultado dos conflitos inerentes nessa luta.

Segundo Crochík (2006), a compreensão conceitual do preconceito situa-se na relação entre indivíduo e sociedade. Ou seja, o indivíduo é produto das relações mediadas pela cultura, mas se diferencia dela por sua singularidade. Entretanto Crochík (2006, p. 15 - 19), defende que a cultura pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento do indivíduo – quando por demasiada identificação não pode se diferenciar dela, ele a reproduz sem as críticas, experiências e reflexões que poderiam torna-la mais justa. Nesse caso, o autor salienta que a fragilidade individual nega a própria capacidade de pensar as representações que atribui aos objetos fornecidos pela cultura, sem mesmo refletir sobre eles ou experimentá-los. Em outro caso, se o indivíduo não se reconhece na cultura e somente se contrapõe a ela, ele não consegue perceber que a sua visão preconcebida da realidade é consequência de sua dificuldade em considerar a cultura como motivação para o seu desenvolvimento, e dessa forma, poder compreender a si mesmo e aos outros como resultado dessa relação. Em tese, o autor defende que o preconceito se caracteriza pela a ausência da experiência e da reflexão sobre si mesmo e sobre os outros nas relações

sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas esferas sociais presentes no processo de socialização.

Segundo Crochík (2005) estudiosos do indivíduo e da sociedade como Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1950) publicaram na década de 1940 o seu estudo sobre a personalidade autoritária. Para ele, os autores tinham como objetivo verificar a relação entre adesão a tipos de ideologia político-econômica (liberal ou conservadora) e configurações de personalidade (predispostas ou não ao fascismo) e, portanto, ao preconceito. Esse grupo de pesquisadores associam a ideologia e a personalidade para dar conta das tomadas de posições racistas e antidemocráticas. Eles postulam que, crenças que, à primeira vista, parecem sem relação, são ligadas por uma relação psicodinâmica.

Crochík (2005, p.32) salienta que esses estudiosos entendiam que, quer as ideologias, quer as personalidades, ambas são mediadas socialmente, ou seja, não podem ser entendidas em si mesmas, mas somente à luz da configuração social. Entretanto, dentro desse entendimento, o preconceito tem relação direta e imediata com a pessoa que não consegue suportar e compreender o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, ou seja, um tipo de personalidade com determinada dinâmica psíquica que dirige o preconceito para outros grupos e pessoas por meio do desprezo e da indiferença. Assim, atitudes políticas e econômicas do tipo conservador (respeito ao status quo e resistência à mudança), bem como o etnocentrismo caracterizado por uma tendência rígida a aceitar aqueles que são culturalmente semelhantes e a rejeitar aqueles são diferentes fazem parte do anti-semitismo e dos fatores de personalidade que definem o autoritarismo (JODELET, 1998, p. 57).

De acordo com debates atuais sobre políticas públicas, produção de subjetividade, preconceito, discriminação e inclusão no contexto universitário, Pan (2016) argumenta que com o aumento da oferta de vagas, a criação de novos cursos, financiamento de estudos, programas de assistência estudantil e políticas diferenciadas de acesso como reserva de vagas e cotas na Universidade Pública, a pluralidade cultural, social, étnica e racial assegura a afirmação de novas identidades e configura a diversidade no universo das relações universitárias em todos os níveis. Segundo a autora, embora a universidade invista em políticas inclusivas e estratégias voltadas para a permanência dos estudantes, essas políticas parecem não atender as reais necessidades e demandas destes

universitários - condições adversas e desiguais se atravessam de forma contundente em seu cotidiano escolar.

A pesquisa de Almeida e Pan (2017) aponta que os obstáculos de ordem acadêmica e socioafetiva, bem como, lutas e tensões cotidianas travadas para enfrentar tais dificuldades acabam afetando a subjetividade dos estudantes, que passam de uma total invisibilidade a um tipo de visibilidade destacada pelo fracasso e abandono, ou pelo excesso de empenho para assegurar resultados positivos nos estudos, sob o qual muitos sucumbem, adoecem e deprimem. A pesquisa indica como um dos resultados que a atual diversidade do corpo discente tem sido regida pelos mesmos princípios que historicamente determinaram as práticas de ensino-aprendizagem das instituições de ensino superior, cujo saldo são formas excludentes de inclusão.

As práticas verbais de leitura e a escrita na esfera acadêmica são bem diferentes daquelas que se costumam realizar na escola, e as frequentes queixas dos professores e dos próprios estudantes sobre as dificuldades na leitura e na produção de textos acadêmicos têm como pano de fundo o ideal de que o estudante aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura e de escrita e, conseqüentemente, estaria apto a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos. Segundo Marinho (2010, p. 366 e 367) existe uma crença implícita aos discursos de senso comum e aos currículos de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio. Em relação a isto, Marinho (2010) utiliza os estudos de Bakhtin sobre a linguagem numa perspectiva sociocultural enunciativa para argumentar e repensar uma certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade. Um dos argumentos teóricos utilizados pela autora é que segundo Bakhtin, o domínio de um gênero é um comportamento social, portanto, deve ser aprendido. Quer dizer,

Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida (MARINHO, 2010, p. 367).

Se avançarmos com essa compreensão para as relações acadêmicas, os estudos de Machado, 2011; Ferrarini, Valore e Camargo, 2012; Pan et al., 2013; Pan et al., 2014; Rhodes, 2014; Aguirre, 2015; Branco, 2016; Pan, Zonta e Tovar, 2015); Pan e Litenski,

2016 apontam que a universidade produz várias formas de violência e exclusão contra o estudante de forma que as identidades sociais são naturalizadas, as diferenças tomadas como características inerentes às pessoas, independentes das práticas discursivas em que se inscrevem. Pan (2003, p. 209) indica que a diferença, ao ser institucionalmente nomeada, é inserida em uma rede de valores, em um universo axiológico que dá sentido às ações, às formas de relacionamento, e ao processo de pertencimento, de inclusão e exclusão do universitário.

Nessa direção, defendemos o fenômeno do preconceito com um fenômeno da linguagem que perpassa as práticas verbais concretas nos contextos formais da Educação Superior. A partir do pensamento de Bakhtin e Volóchinov compreendemos que a apreensão da realidade social pelo indivíduo se dá pela interação eu-outro com o objeto do conhecimento em determinado contexto. O signo é produzido na ação de transformação da natureza pelo trabalho do homem por excelência, isto é, o trabalho como atividade humana socialmente organizado desenvolve a linguagem e produz signos a partir das práticas verbais concretas em determinadas esferas discursivas.

Nesse sentido, as relações de produção e a estrutura sociopolítica são determinantes nas trocas verbais produzindo formas específicas de comunicação ideologicamente determinadas, os gêneros do discurso. No ensino superior não é diferente, pois toda comunicação parte de uma posição social específica que tenta defender sua visão de mundo perante outras posições – o que lhe fornece um caráter ideológico quando se propõe a ser tomada como única verdade. O trabalho do estudante no ensino superior é ler e escrever textos científicos que o ajudarão a constituir a sua identidade profissional, e essa atividade revela a tensão entre as línguas sociais e o discurso oficial da universidade que tenta sobrepor suas representações àquelas que circulam em outras línguas e linguagens, procurando implantar uma concepção única, fixa, acabada de produção de sujeitos.

Entretanto, a compreensão dialógica do pensamento bakhtiniano permite localizar o outro desse diálogo no cotidiano das interações sociais e da linguagem onde se dá a produção da realidade social, e a produção de sentidos. As práticas verbais sustentam os valores sociais, políticos e econômicos dos grupos sociais, e as diversas vozes sociais promovem instabilidade no discurso oficial descentralizando as forças desse discurso. As contradições aparecem, mas ainda assim são silenciadas por forças contrárias que tomam

a norma como princípio de reconhecimento. A norma dirige-se a todos sem distinção e dita medidas de comparação e individualização, fixando uma única identidade sobre o que é ser um universitário. Segundo Pan (2003) as práticas verbais normativas das instituições educacionais não conhecem um exterior e buscam um processo de equiparação a partir de dentro, a única referência é ela mesma. A norma não busca uma essência identitária, mas torna visível os desvios, o desigual, aquilo que distingue um estudante do outro a partir de uma descrição imediata tornando possível as comparações, uma representação do normal que se exerce na semelhança, no já dito, já conhecido e permite a comunicação no grupo de iguais a partir de códigos comuns. Em uma tentativa insistente de nomear o que se diferencia da regra pelo estranhamento, a linguagem responde tentando apropriar-se do seu sentido que é fechado, único e conhecido transformando a diferença em objeto subjetivo, abstrato, portanto, não objetivo, concreto, aberto, diverso e plural. Assim, a diferença articula-se à norma como desvio, e o preconceito é a resposta imediata que oferece resistência ao plurilinguismo dialogizado.

O diálogo dos conceitos bakhtinianos com a Psicologia Social permite discutir o preconceito no ensino superior dentro do campo verbal para compreender de que forma a vida do estudante ganha sentido e valor a partir das práticas verbais na universidade. A falta de reconhecimento social de demandas discursivas específicas no ensino superior, contribui para a impossibilidade da existência de identidades em oposição a norma da igualdade. Se por um lado, o discurso universitário proíbe textualmente as práticas discriminatórias, por outro, não oferece alternativas que reconheçam as demandas diferenciadas e a pluralidade discursiva de coletividades que formalizam as suas necessidades neste ambiente a partir das políticas inclusivas. Assim, os conceitos trabalhados neste artigo contribuem na compreensão do preconceito como ato congelado, indiferente, fixo na palavra que identifica a norma. Preconceito que se configura na falta de movimento em direção ao outro, de empatia, de um olhar que busca conhecer o outro junto com ele a partir dele mesmo e do seu horizonte apreciativo. Preconceito que nega o valor social da palavra e de seu conteúdo ideológico criados na interação de consciências determinadas e posicionadas, que desconsidera as vozes sociais contidas no diálogo acadêmico e suas condições de produção. Atos verbais que prescindem de historicidade e perpetuam uma identidade normativa que evidencia a diferença como preconceito, produto do trabalho do estudante com as práticas verbais institucionalizadas que buscam a manutenção da previsibilidade e do conhecido, da palavra desprovida de afeto, de tons

valorativos, de entoação. Portanto, a inclusão da diferença é uma questão verbal - ética e política, a partir da qual buscamos transformar essas práticas e apreender outras formas discursivas para que outras vozes sociais sejam ouvidas e uma nova realidade seja visibilizada.

Com este estudo buscamos apresentar uma concepção discursiva dialógica do preconceito no ensino superior a partir de pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin. A partir dessa perspectiva, trouxemos novos enunciados para a compreensão do preconceito - tema muito estudado pelo campo da Psicologia Social, incluindo-se nesse entendimento do fenômeno os processos discursivos, as práticas verbais, e os processos de subjetivação dos estudantes configurados pelos sentidos de uma identidade universitária constituída historicamente por valores meritórios e desiguais. Ao explicitar as tensões e os conflitos existentes na relação dos universitários com as práticas verbais da instituição de ensino superior possibilitamos a leitura de discursos institucionais contraditórios que se constituem a partir da implantação das políticas de inclusão.

Compreender a produção de preconceito no ensino superior a partir do viés discursivo e dialógico exige abarcar uma concepção de sujeito que se produz no ato enunciativo. Isto é, um sujeito que existe no tempo e no espaço por meio de um ato historicamente vivido e situado. Nesse sentido, nossa contribuição neste trabalho reside na compreensão do preconceito como um fenômeno produzido nas relações dialógicas que entoa os atos de linguagem a partir de horizontes avaliativos. Esses tons valorativos nos possibilitam depreender os efeitos de sentido do preconceito da unidade concreta da língua nos enunciados dos estudantes em suas relações intersubjetivas. A partir do reconhecimento das diversas identidades, dos múltiplos heterodiscursos e das diversas línguas sociais que compõem o cenário acadêmico, nos parece possível analisar as configurações do preconceito na relação dos universitários com as práticas formativas por meio do descolamento da análise da produção do déficit/fracasso acadêmico da esfera individual para a relacional.

Pesquisas recentes em contexto internacional envolvendo o tema do preconceito (Museus et al., 2016; Schimchowitsch e Rohmer, 2016; Rajbhandari e Rajbhandari, 2016; Joseph, Viesca e Bianco, 2016; Vervaet, Van Houtte e Stevens, 2018; Imai e Imai, 2019; Lalani e Bhutta, 2019, e do preconceito no ensino superior, como as de Chung, Jung e Lee, 2017; Dallinger, 2017; Carolissen e Bozalek, 2017; Ladegaard, 2017; Baltaci, 2017;

MacLachan, 2017; Formby, 2017) têm apresentado resultados interessantes e se configuram enquanto um campo expressivo e necessário de discussão acadêmica em relação as políticas de inclusão, inserção no mercado de trabalho, gênero, território, deficiência física/intelectual e criação de espaços para o diálogo sobre a inclusão/exclusão, discriminação/segregação e permanência do estudante na universidade.

As pesquisas desenvolvidas no ensino superior que foram mencionadas acima, demonstram a existência de experiências de preconceito e discriminação em universidades internacionais que são investigados a partir de referenciais teóricos e metodológicos diversos. Nesse contexto, queremos evidenciar os dados encontrados na pesquisa de MacLachlan (2017), que apontam como veículos de exclusão mais poderosos o conhecimento tácito e o viés implícito da universidade americana. Nas universidades brasileiras as barreiras simbólicas em relação ao ingresso e a permanência dos estudantes por cotas sociais e raciais, de baixa renda, grupos étnicos, migrantes/imigrantes também se apresentam como obstáculos concretamente difíceis de se identificar, prevenir e combater. Essas barreiras simbólicas circulam no ambiente acadêmico e se colocam na sua dimensão subjetiva e não-verbal, o que exige para a sua análise e compreensão um delineamento teórico e metodológico discursivo dentro dos estudos da linguagem enquanto prática social.

Em contexto brasileiro, as propostas de inclusão e permanência vêm se expandindo e se diversificando em função do aumento da demanda por maior acesso e do intuito de ampliar uma participação diversa no ensino superior. De acordo com Reisberg e Watson (2011, p. 56) “foram introduzidos programas para incentivar os grupos sub-representados a se inscreverem, por vezes dando a esses alunos prioridade por meio de programas de ação afirmativa, programas de reserva ou de cotas e programas especiais de financiamento”. Pinho et al. (2015), apontam que a universidade é um ambiente no qual o estudante começa a delimitar sua identidade profissional, desenvolver outras habilidades interpessoais expandindo o conhecimento sobre si mesmo, sobre as outras pessoas, situações e comportamentos diversos. Para os autores, a entrada do estudante na universidade é marcada por processos complexos de transição e adaptação.

Teixeira et al. (2008), salientam que essa fase de transição e adaptação ao ensino superior é fundamental para garantir a permanência no curso. Além disso, esse início irá

definir a maneira como o estudante pretende se comprometer e lidar com a sua trajetória acadêmica. Nesse contexto, Pinho et al. (2015, p. 34), destacam que “os momentos iniciais de adaptação são delicados já que o sujeito tem que desenvolver vários tipos de habilidades para conseguir se inserir sem vivenciar conflitos que ultrapassem o nível de seu próprio limite, caso contrário, poderá acarretar decisões como o abandono do curso”. Segundo os autores, a maneira como os estudantes integram-se ao contexto acadêmico auxiliará ou não o seu aproveitamento das atividades propostas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para o seu desenvolvimento psicossocial. De acordo com Soares et al. (2006), a supervisão pelo aprendizado, antes direcionada na escola, é agora deslocada para o estudante. Assim, espera-se dele autonomia na administração do tempo, na aprendizagem e na definição de planos e estratégias para os estudos. Nesse sentido, Teixeira et al. (2008, p. 197) apontam que “as primeiras exigências universitárias sejam elas burocráticas (matrículas, carteiras estudantis) ou acadêmicas (nível de exigência das aulas), podem ser percebidas como muito bruscas pelos estudantes, fazendo com que alguns se sintam perdidos frente ao cotidiano universitário”.

Segundo Yano e Cunha (2018), foi apresentada uma revisão sistemática de pesquisas sobre discriminação e violência no ensino superior no Brasil e verificou-se que os trabalhos referem exclusivamente sobre discriminação racial (MACHADO e BARCELOS, 2001; NEVES e LIMA, 2007; WELLER e SILVEIRA, 2008; NERY e COSTA, 2009; SÃO PAULO, 2010; NUNES e CAMINO, 2011; LIMA, NEVES e SILVA, 2014; FONTELE e CRISÓSTOMO, 2016). Além destes, Zalaf e Fonseca (2009) bem como, Coelho, Bastos e Celeste (2015) abordam algum nível de discriminação pelo uso de álcool e drogas no contexto acadêmico. Por fim, os estudos de Cavaca et al. (2010) e de Cruz e Pereira (2013) tratam especificamente da violência entre docentes e discentes do ensino superior.

A maioria das pesquisas aponta para a problemática considerando principalmente as condições personalíssimas do estudante para ingressar e permanecer na Educação Superior, sem ponderar e, até mesmo, questionar sobre a relação dos estudantes com as práticas formativas desenvolvidas pela instituição de ensino que favorecem a produção de determinados sentidos sobre o que é ser um estudante universitário. A exclusão acontece quando os sentidos produzidos sobre a identidade do estudante na Universidade Pública são normatizados de acordo com um determinado perfil de acadêmico. Ou seja,

para o estudante pertencer àquela comunidade científica, é necessário dominar o gênero e a linguagem da academia. Ora, diante de uma norma que se contrapõe na prática a uma diversidade de linguagens e, sobretudo, de identidades, são produzidos sentidos sobre qual estudante apresenta, ou não, condições de continuar na universidade, isto é, são configurados sentidos sobre o preconceito em relação às diferenças. Pesquisas nacionais (PAN, 2003; MACHADO e PAN, 2014; PAN e ZUGMAN, 2015; BRANCO e PAN, 2016) apontam que as condições sociais e históricas, institucionais e acadêmicas de produção do fracasso são invisibilizadas, os problemas enfrentados pelos estudantes são vividos e sentidos como pessoais, sendo silenciados por práticas que valorizam a dimensão intrapsíquica do sofrimento, desconsiderando suas condições sociais de produção (PAN, 2016).

Nessa direção, pesquisas recentes em Psicologia e Psicologia da Educação estão sendo desenvolvidas apontando para a construção de barreiras simbólicas e a produção de sentidos em relação à educação inclusiva, ao ingresso e permanência do estudante na universidade. Na perspectiva dos processos discursivos e apoiados nestas pesquisas compreendemos o preconceito enquanto um fenômeno da linguagem - uma atividade social, histórica e cultural, sobretudo, ideológica que se constitui nas relações concretas e simbólicas. Para tanto,

O preconceito do ponto de vista discursivo, assim como o estigma, produz-se como efeito da norma, que, frente à heterogeneidade do humano, traduz-se na prática da medida comum, autoreferência do grupo a si mesmo, que luta contra seus próprios limites. Impossibilitada de reconhecer a diferença, a norma multiplica esforços para manter o equilíbrio e a valorização do campo de objetividade que proporciona. PAN (2003, p. 295)

Tanto a literatura internacional como a nacional apontam para a necessidade de avançarmos nas pesquisas sobre o preconceito buscando compreender essa temática que inclui também questões de naturalização das desigualdades, da produção das diferenças sociais e da exclusão na Educação Superior. Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas propondo superações nesse sentido, poucos estudos sobre o fenômeno do preconceito enquanto prática de linguagem na Universidade Pública dentro de um referencial dialógico são encontradas (Pan et al., 2013; Pan e Zugman, 2015; Almeida e Pan, 2017, Pan e Litenski, 2018), o que justifica a investigação das configurações do preconceito na universidade, uma vez que contribuem sobremaneira para tornar invisíveis

pelas barreiras simbólicas as diferenças sociais existentes. Servindo, sobretudo, para amparar e perpetuar os estigmas e a exclusão.

Dessa constatação, buscamos complementar e avançar os estudos sobre o preconceito dentro da abordagem dos processos discursivos tendo como referencial teórico-metodológico a filosofia da linguagem de Bakhtin. O autor defende que a palavra penetra nos encontros cotidianos dos indivíduos e em suas relações sociais concretizando-se nos atos de fala sob a forma de diferentes discursos e vozes sociais. Assim, o sujeito em seu fazer cotidiano está imerso em uma intensa rede de interações entre pessoas, onde a palavra ganha sentido na ação por meio de um ato ético e posicionado. Segundo ele, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Quando a comunicação discursiva imediata, ou ainda, os diálogos cotidianos na realidade são transformados em gêneros discursivos complexos, como por exemplo, dramas, romances e pesquisas científicas, eles ganham uma característica especial por serem formados a partir de condições culturais bastante desenvolvidas e organizadas. Ao perderem o vínculo imediato com a realidade concreta, os enunciados complexos ou também chamados de secundários ganham o status de ideológicos.

Um dos campos da atividade humana é o campo da educação, e mais especificamente em nosso estudo, o campo discursivo da UFPR. Dentro deste campo são produzidas narrativas que refletem e refratam axiologicamente uma determinada lógica social, uma estética discursiva com regras bem estabelecidas de forma que são atribuídos diversos sentidos a elas. A partir de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018) compreendemos que na constituição do sentido, nenhuma palavra é neutra, mas carregada de muitos valores, sendo que na voz social ou no enunciado individual se dá uma relação de alteridade. Nessa elaboração, Bakhtin (2011) insere a noção de dialogismo como uma concepção de mundo, uma filosofia de vida, um entendimento da constituição de sujeito e com esse pressuposto, propomos analisar os sentidos produzidos sobre o preconceito no ensino superior e os seus efeitos na subjetividade dos universitários.

A compreensão conceitual do que é a produção de sentidos para Bakhtin (2011), permite-nos analisar o fenômeno do preconceito enquanto uma prática de linguagem que participa da constituição da subjetividade dos estudantes na Educação Superior. Por isso,

a contextualização desses conceitos em sua teoria torna-se contundente em nosso estudo. Isso posto, importamo-nos em discorrer sobre os conceitos considerando que em uma época em que questões metafísicas, éticas, lógicas e ontológicas se relacionavam ao problema dos valores e da axiologia (FARACO, 2017), Bakhtin reformula as discussões sobre o Ser na dimensão da linguagem verbal. Assim, o pensamento de Bakhtin parte de uma filosofia não do mundo pensado reduzido a processos expressivos puramente mentais e subjetivos, mas do mundo vivido, portanto, de uma filosofia da cultura. Nessa perspectiva, falar do ser humano implica necessariamente falar da experiência vivida, situada e, portanto, da participação responsável de cada um nas várias esferas da vida. Essa arquitetônica é o que define as possibilidades de relações e produções de sentido enquanto diversidade e inacabamento.

Em seu projeto filosófico, Bakhtin (2011) pontua que a atividade do homem e a sua ação sobre o mundo sofrem influência do social, do cultural e do histórico, estando situados no tempo e no espaço. Essa visão de mundo compreende que o homem fala, se movimenta e interage enunciando respostas e articulando conhecimentos. Para o autor, só é possível compreender o Ser na relação social, isto é, a participação do Ser na vida se dá na sua relação com o outro como fundamento da condição humana. Portanto, o sujeito se constitui em uma relação eu - tu, o que configura uma relação histórica, dialógica e de alteridade. Nesse sentido, a linguagem é uma prática social cotidiana que se constitui num processo de encontro e interação entre os sujeitos que pressupõe um falante e um ouvinte.

Dessa interação, são construídos diálogos mediados por palavras que se configuram em atos de comunicação social. Segundo Bakhtin (2016, p. 11) “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Os enunciados possuem um caráter individual e social, quer dizer, ao mesmo tempo em que são assumidos por indivíduos marcados por sua singularidade, eles se realizam em campos de utilização da língua e de atividades humanas, o que promove a produção de tipos relativamente estáveis de enunciados que são os gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2016, p. 24), os gêneros do discurso são enunciados portadores de diferentes vozes sociais que marcam posicionamentos avaliativos em relação ao lugar ocupado socialmente pelos sujeitos, às concepções, convicções, crenças e preconceitos de um dado campo cultural configurando posturas ideológicas que se aliam ou

confrontam e se materializam em forma de texto e discurso. As práticas verbais não existem fora de uma comunidade de linguagem, compondo-se em grupos linguísticos que se constituem em certa personalidade coletiva e que garantem um sentido de comunidade social em determinadas condições concretas.

Para o filósofo da linguagem, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2011, p. 297). Esse posicionamento coloca a sua concepção de linguagem no campo da compreensão do sujeito social e dialógico por meio de um processo discursivo que está em constante relação de alteridade. Nessa cadeia de vozes, o enunciado retoma os textos anteriores e suscita respostas que ainda virão. Segundo Bakhtin (2016) todo enunciado é composto por três elementos constitutivos – o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo – de forma que qualquer enunciação se realiza de acordo com características típicas de um determinado gênero do discurso.

O diálogo inacabável entre enunciados que precedem e sucedem um novo enunciado aponta para uma cadeia discursiva dialógica em que o sujeito não se configura somente enquanto um ser individual, mas também social. Os indivíduos em relação uns com os outros falam, pensam, se posicionam e constroem respostas as quais produzem os mais variados sentidos, que motivam outros diálogos em uma infinita trama dialógica. Produzir sentidos na interação é o que caracteriza para Bakhtin (2011) a constituição do Ser dialógico. Assim, para o pensador russo, o sujeito é alguém que fala, se comunica e se posiciona, e sobre a constituição do eu ele diz:

São palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura autossensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como algo. Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da autossensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade, e isso é como se informasse plasticamente esse caos infinito e agitado de necessidades e insatisfações, no qual todo o exterior ainda está diluído. (BAKHTIN, 2011, p. 46)

Com esse entendimento concluímos que o Ser está em constante estado de inacabamento. O pressuposto bakhtiniano é de que o vivenciamento axiológico real e concreto do homem é de natureza dupla e somente dessa maneira é possível enquanto acontecimento. Quer dizer: por meio das relações sociais e dialógicas entre os sujeitos que se dão no ato da fala, nas respostas aos enunciados, nos sentidos produzidos por essas

respostas axiologicamente posicionadas, o Ser vai se constituindo aberto e ao mesmo tempo único e situado. A sua autoconsciência lhe é dada pelo excedente de visão do outro que completa o seu horizonte vindo do mundo exterior que a ele se opõe e conjuntamente o apoia.

Desse modo, reafirma-se a tese bakhtiniana:

O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano de existência. (BAKHTIN, 2011, p. 33)

Apoiados nos pressupostos bakhtiniano, compreendemos que na esfera acadêmica os enunciados produzidos na relação entre os estudantes e as práticas verbais encontram-se assentados em axiologias socioculturais, expressando uma dimensão social avaliativa. Assim, os enunciados produzidos na universidade expressam posicionamentos valorativos, sendo uma construção social e histórica. Essa produção de enunciados que se dá no interior de uma esfera de atividade intelectual humana – UFPR, configura-se dentro um processo mediado por signos, pela linguagem que se materializa em palavras carregadas de valores. Isto posto, argumentamos que os preconceitos enquanto enunciados concretos, são criados, interpretados, e somente produzem sentidos entre seres socialmente organizados. Assim, compreendemos que o objeto deste estudo se encontra envolto por uma atmosfera social de discursos. (FARACO, 2009, p. 49)

Defendemos que as narrativas de preconceito na Universidade Pública se produzem na interação dialógica dos diferentes grupos com a instituição de ensino superior. Assim, a atmosfera social da palavra cerca o objeto de interpretações, ou melhor, de refrações, as quais participam dos horizontes avaliativos desses grupos. Segundo Faraco (2009, p. 51) “é assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico.” Em outras palavras, o autor salienta que “a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos”. Ou seja,

As significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, um único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos

humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais. (FARACO, 2009, p. 51)

Na esfera discursiva de uma instituição de Educação Superior está inerente um domínio cultural que pretende impor uma verdade social. A universidade enquanto comunidade de linguagem busca finalizar o diálogo e submeter a heterogeneidade discursiva ao monologizar o discurso na tentativa de tornar o signo monovalente. Entretanto, nesse mesmo contexto, apesar do material semiótico ser o mesmo, por exemplo na palavra lida ou escrita nas práticas verbais instituídas, sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente ao expressar, por sua entonação, uma atitude valorativa em relação ao objeto, em relação àquilo que é desejável, ou ainda, indesejável nele. (FARACO, 2009, p. 51 – 55)

Anunciados os pressupostos para pensarmos o preconceito como resposta e posicionamento configurado na relação entre os estudantes e as práticas verbais avançamos para entender a constituição desta relação na universidade a partir de conceitos retirados do conjunto da obra do Círculo de Bakhtin, principalmente de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Valentin Nikolaevich Volóchinov (1895-1936).

3 UMA CONCEPÇÃO VERBOAXIOLÓGICA PARA O PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, uma concepção discursiva dialógica do preconceito é construída a partir do pensamento bakhtiniano e de conceitos fundamentais em sua obra e de Volóchinov enquanto pressuposto relacional. Sob a perspectiva do dialogismo enquanto método propomos uma compreensão do preconceito como discurso produzido a partir da relação dos estudantes com as práticas verbais institucionalizadas na Educação Superior.

Pesquisas recentes (PEREIRA, TORRES e ALMEIDA, 2003; HAAS e LINHARES, 2012; GOMES e DIAS, 2020) apontam que em defesa de valores justos e igualitários, um conjunto de leis se institucionalizam nas universidades e proíbem a discriminação, de forma que outros grupos sociais minoritários passam a frequentar o espaço acadêmico e a participar desse cenário. Entretanto, os autores salientam que estratégias de dominação e exclusão vem sendo desenvolvidas de maneira velada e silenciada na tentativa de desviar essas normas. Ou seja, são artifícios ideológicos que buscam perpetuar as práticas discriminatórias de uma maneira encoberta. São discursos de preconceito produzidos nas relações universitárias que paradoxalmente se colocam em defesa dos valores igualitários e, ao mesmo tempo, confrontam as políticas inclusivas coerentes com esses valores. A negação da diferença contribui, sobretudo, para a expressão do preconceito, justificando a desigualdade e estruturando os processos de exclusão social no ensino superior. É possível afirmar que a política de inclusão não elimina o preconceito, e tampouco diminui atitudes discriminatórias, apenas os reconfiguram.

Quer dizer, o problema do preconceito no ensino superior passa necessariamente por uma não homogeneização das práticas verbais na universidade. Isto é, percorre a tomada de consciência de que as condições de produção de linguagem, de sentidos e de valores sobre os quais se assentam as relações no interior da universidade devem ser transformados. A homogeneização das práticas verbais nesse nível de ensino conduz facilmente ao preconceito e à discriminação dos estudantes em sua diversidade. Tratando como iguais os diferentes, as práticas de leitura e escrita na universidade impõem modelos únicos e hegemônicos que impossibilitam as trocas de experiências sociais e interpessoais e produzem discursos monológicos, meritórios e excludentes (PAN e LITENSKI, 2018).

Estudos que tratam da desigualdade no acesso ao ensino superior brasileiro, da produção de novas identidades discentes a partir das políticas de inclusão social e racial nesse nível de ensino, dos efeitos subjetivos dessas práticas nos universitários, e da consequente discriminação em comunidades discursivas concretas, assumem que existe um embate de forças político-ideológicas que permeiam os enunciados dos sujeitos em determinadas esferas discursivas produzindo preconceito e exclusão (SOMERS, MOROSINI e PAN, 2013; MACHADO e PAN, 2014; ALMEIDA e PAN, 2017; PAN e LITENSKI, 2018). Diante da complexidade do fenômeno do preconceito, que engloba a exclusão, a discriminação, a produção de identidades sujeitadas e seus efeitos subjetivos, bem como as forças políticas e ideológicas que definem as práticas de letramento universitário - todos elementos pensados a partir das práticas verbais - perguntamos como a vida do estudante adquire valor, e sentido, nas práticas verbais orais e escritas, no contexto universitário? É possível estudar as práticas verbais como as que ocorrem em sala de aula, nas relações concretas entre estudantes e professores, fora do campo verbal? Seria possível pensar as relações sociais e os fenômenos aí instituídos por um lado e os processos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante de um outro lado?

Os pressupostos filosóficos de Mikhail Bakhtin e o repertório conceitual de Valentin Nikoláievitch Volóchinov nos oferecem possibilidades de refletir teoricamente a respeito dos discursos que atravessam e constituem a dimensão subjetiva do estudante no cotidiano acadêmico. A partir da perspectiva bakhtiniana, seu método e seus fundamentos ontológicos, pretendemos apresentar os elementos conceituais importantes e necessários de Bakhtin (2011, 2015, 2016, 2017) e Volóchinov (1976, 2018), autores que compunham o chamado Círculo de Bakhtin para compreender o fenômeno do preconceito como processo discursivo e dialógico no ensino superior. Sob o viés do dialogismo, este artigo busca discutir o conceito de preconceito como discurso produzido nas relações entre os universitários e as práticas verbais institucionalizadas.

No sentido de encontrar soluções para os problemas cotidianos de violência e discriminação na universidade e promover o enfrentamento de discursos e atitudes preconceituosos no interior do processo educativo formal, buscamos colocar a questão da diversidade e da alteridade neste estudo para confrontar lugares e valores que implicam em preconceito e exclusão no ambiente acadêmico. Assim sendo, compreendemos a partir do pensamento bakhtiniano que somente por meio da aproximação e interação dos saberes teóricos instituídos na academia com as formas cotidianas de comunicação individuais e

coletivas na experiência concreta, podemos conquistar uma consciência crítica e reflexiva sobre as pessoas e os fenômenos humanos possibilitando a sua transformação e ressignificação. Com esse entendimento, o objetivo deste estudo é compreender a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos do Círculo de Bakhtin, a estrutura conceitual do preconceito como processo discursivo dialógico para uma possível aplicação prática na compreensão e prevenção do fenômeno no ensino superior.

3.1 – O Ato Responsável

De acordo com Bakhtin em “Para uma filosofia do ato responsável” (2017, p. 44 – 47; 55 e 56) o ato é um posicionamento concreto no mundo, dotado de emoção e intencionalidade, historicamente situado a partir de valores axiológicos. Bakhtin (2017) não se coloca contra o pensamento e o conhecimento abstratos (p. 43), mas contra a adoção de ideias desconexas da prática, em um mundo indiferente que só é concebível teoricamente (p. 56). Ou seja, ele começa mostrando que há uma separação irreduzível entre o mundo da cultura e o mundo da vida – o campo da abstração e o campo da realidade que é sempre singular e irrepetível da vida que se vive (p. 43). Segundo ele, “é a isso que se conduz o confinamento de si e da própria vida em um existir cientificamente cognoscível e congelado” (p. 53). Bakhtin pretende criar uma filosofia primeira que leve em conta o evento, o acontecimento historicamente real e singular na vida, o ato singular de cada um, da experiência que cada um vive (p. 84). Explica essa separação entre o mundo da cultura e o mundo da vida em duas palavras russas para designar a verdade: *istina*, a verdade como valor abstrato, uma verdade eterna; e *pravda*, a verdade de um ato temporal, transitório, efêmero e que assume um caráter emotivo-volitivo, ou seja, um valor e um sentido. Onde em uma certa estetização da vida, a verdade *istina* (assumindo os sentidos daquilo que é belo/elevado) é representada como tudo aquilo que enquadra a realidade do homem de forma conclusiva, de onde partimos para generalizações, como se esta verdade representasse o todo da vida, isto é, “o mundo como objeto do conhecimento teórico procura se fazer passar como o mundo como tal, não só como unidade abstrata, mas também como concretamente único em sua possível totalidade.” E a verdade *pravda* (assumindo os sentidos daquilo que é feio/depreciado) é representada como o movimento incessante, o devir e a imprevisibilidade, o inacabamento, e a produção de sentidos. (p.50)

Entretanto, Bakhtin defende que entre o sujeito e a sua vida, e o sujeito portador do ato de tal visão, existe a mesma incomunicabilidade de princípio que no conhecimento teórico (p. 60). Quer dizer, no mundo real, na vida concreta do Ser há uma contraposição entre o eu e o outro – em um mundo de relações no existir-evento, compreender um objeto significa compreender o meu dever em relação a ele, o que pressupõe a minha participação responsável (p. 66). No posicionamento de Bakhtin contra o pensamento abstrato univerzalisante, ou ainda contra o teoricismo, está implícito um projeto ético (p. 117). Segundo ele,

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia de vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia, ela seria por princípio, fortuita e privada de fundamentos. (BAKHTIN, 2017, p.117)

Segundo Bakhtin (2017, p. 60 - 67) o mundo da visão estética abstrai o sujeito real, onde a empatia [vizivanie] é um momento essencial da contemplação estética – o objeto da visão estética é visto do interior da própria essência de quem vê, a individualidade do objeto apreendida desde o interior mediante a empatia são momentos que têm sentido e são realizados por quem se identifica, situado fora da individualidade, dando forma e objetivando a matéria da empatia. Diz o autor que, na empatia se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e esta ação como ato cria algo de novo que não pode mais ser um reflexo estético em sua essência, somente a partir do interior de tal ato como minha ação responsável, e não de seu produto tomado abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Compreender um objeto pressupõe a minha participação responsável, a interpretação na sua totalidade é um ato responsável do intérprete, um momento do existir-como-evento, onde não se separa o próprio ato do produto de tal ato, mas dele participa através de uma consciência responsável.

Segundo Fiorin (2011, p. 207) este texto de Bakhtin é um esboço, uma espécie de rascunho de um grandioso projeto filosófico e, de certa maneira, explica a trajetória trilhada por Bakhtin ao longo de sua obra e os alicerces do seu pensamento. Nele, o filósofo russo se posiciona contra explicações totalizantes e grandes narrativas monológicas do final do século XIX. De acordo com Martins, Leite e Pontes (2012, p. 126) Para uma filosofia do ato responsável inaugura dois componentes que desafiam o pensamento da época e que instrumentalizam a virada filosófica de Bakhtin em relação

aos delineamentos (neo)kantianos – a divisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura, seguidos dos problemas relativos ao Ser e a eventicidade aberta do ato responsável. Seus primeiros textos buscam se envolver com a construção de uma reflexão filosófica ampla e apontam nessa direção ao se dedicarem extensamente à crítica do que ele chama de teoreticismo, isto é, de um pensamento em que interessa o universal, a lei geral, o previsível, o sistema e jamais o evento (FARACO, 2009, p. 16 – 20).

Nesse texto Bakhtin aponta um princípio ético para pensarmos o Ser e as relações, por consequência nos fornece elementos para pensarmos o preconceito. Quando se trata de pensar a vida em sua realidade concreta em um fluxo contínuo gerador de mudanças, as explicações totalizantes e o conhecimento generalizado sobre o outro configuram um ato não responsável, um silenciamento, a exclusão da participação desse outro e de sua voz no diálogo vivido.

No mundo da vida, e o que está representado sobre a relação entre o eu e o outro, requer um ato responsável não-indiferente com a realidade do evento da vida em processo de ser que passa pela empatia – movimento de aproximar-se do outro, de tentar ver o mundo como o outro vê, desde a sua perspectiva, identificando-se com ele para ser capaz de compreendê-lo desde seu lugar. Não como aquela empatia em que há perda do meu lugar, e sim aquela onde o sujeito sai de si mesmo, mas logo retorna, dando uma certa forma estética à singularidade do Ser. Por meio da compreensão dessa outra verdade que o outro enuncia é que podemos nos afastar da abstração e conhecer a unidade do existir-evento comprometidos eticamente com o outro. A não-indiferença na relação com o outro afirma o posicionamento de uma singularidade participante, uma singularidade que se reconhece e se responsabiliza pelo lugar que ocupa no mundo - apenas quando participamos do ato percebemos a obrigação que temos para com sua compreensão e interpretação responsável como resultado da empatia. Dessa forma, Bakhtin (2017) defende a consciência inalienável da relação entre o eu e o outro como produto da empatia, bem como o limite do conhecimento dessa relação que só pode ser interpretado eticamente a partir do seu conteúdo desenvolvido no viver.

Uma vez que minha relação com o outro é estetizada e valorada por formas normativas de vida, qual seria a verdade *pravda* sobre o ser universitário, aquilo que não é idêntico, nem repetível, mas singular? Qual seria a verdade *istina*, quais as formas normativas, historicamente valoradas, teorizadas e conceituadas, generalizáveis e

imaginadas sobre esse estudante? Como podemos separar aquilo que conhecemos sobre o universitário, dados fornecidos pelo conhecimento científico ou pelas crenças culturais e valores da universidade, e aquilo que vivemos com eles nas relações concretas na esfera acadêmica. Só o ato concreto, ético, nos permite esta síntese, união do que é abstratamente cognoscível (seja no plano da cultura ou no plano estético do Ser) e daquilo que na relação concreta se possibilita conhecer. Só daí é possível produzir conhecimento sobre e com o outro, e a partir dele, sobre nós mesmos, nossa cultura, nossa identidade. A cultura se estrutura sob normativas que estabelecem valores, atitudes, crenças e até mitos que definem sua participação e suas fronteiras. Elementos essenciais na definição do preconceito. O plano cognoscível é de ordem ética, do mundo da vida. A dimensão generalizante do ato implica um ato sem responsabilidade, ou seja, o conhecimento sobre o outro só é possível pela união de sua dimensão generalizante, o conhecimento cultural estético – como o outro é representado na cultura, nos grupos, e a minha participação na relação com o outro por meio da empatia. Só assim posso produzir conhecimento de modo responsivo – enquanto resposta a minha vivência concreta com o outro de modo responsável e ético. Por isso, o cognoscível se constitui apenas pela dimensão ética, no plano dos atos vividos, emocionalmente valorados, sentidos e interpretados.

Dessa sessão para pensar o preconceito concluímos que se trata de um ato generalizável que produz normativas e valorações sobre o Ser no plano da cultura, seja pelo conhecimento teórico ou pelo plano estético, que gera ações de negação e hostilidade em um ato petrificado. O ato pode ser responsivo, porém não é responsável, porque não é assinado, configura-se como um ato congelado, abstraído do evento singular, não vivido nas relações concretas e na alteridade. Por isso, Bakhtin rejeita uma ética pautada nas abstrações generalizantes e monológicas. Daí compreendemos que as relações eu-outro são os fundamentos das definições de preconceito em uma perspectiva discursiva dialógica. Lançados os pressupostos éticos para pensarmos estas relações e a possibilidade de conhecimento do eu e do outro, avançamos para entender a constituição desta relação que Bakhtin encontra na estética e que se assenta na responsividade axiológica, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas. Esse posicionamento valorativo pode ser examinado na obra que aprofundamos a seguir.

3.2 – Exotopia/O excedente de visão

Na obra “Estética da Criação Verbal” Bakhtin (2011, p.16) salienta a concepção do enunciado como realidade concreta da vida da linguagem. Esse pressuposto aponta para o processo de formação histórica da linguagem e da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia - visão de mundo. Se compreendemos que a consciência só pode se realizar imediatamente na ação, na compreensão ativamente responsiva dada pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, dos falantes, concluímos que as condições para que haja diálogo dependem da situação, do contexto, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação (BAKHTIN, 2016, p. 39 – 40), e resultam principalmente da escolha de certo gênero do discurso num dado campo de comunicação discursiva.

Dessa forma, a construção da consciência que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. O território subjetivo de cada um se realiza na interação com a consciência do outro, como bem explicita Bakhtin (2011, p.341), “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. Segundo Souza e Albuquerque (2012) a consciência do lugar espacial e temporal que o sujeito ocupa é mediado pela visão de mundo e discurso do outro que atravessados por julgamentos de valor e compreendidos por meio das avaliações presentes nas interações sociais produzem sentidos sobre a sua experiência concreta. O inacabamento estético do ser é uma condição das relações dialógicas e históricas, de forma que o conceito de exotopia afirma a dimensão alteritária da consciência. Essa dimensão enquanto excedente de visão abarca o compromisso ético da constituição do sujeito na experiência vivida na linguagem e aponta para o fato de que somos habitados pelas vozes de muitos outros em um reconhecimento da responsabilidade pela interdependência de consciências.

O texto “O autor e o herói na atividade estética”, explicita a ideia de Bakhtin (2011), de que o social, o histórico e o cultural são partes imanentes do objeto estético, concepção que discorda basicamente do estético reduzido a essências abstratas da beleza, ou ainda aos processos expressivos puramente mentais ou subjetivos. Nesse sentido, Bakhtin (2011) concebe a relação do autor com o herói como princípio construtivo da atividade estética e faz uma distinção entre o autor-pessoa e o autor-criador, este último como uma posição que materializa uma certa relação axiológica entre o herói e seu mundo em uma determinada época e em uma determinada cultura. O ato estético, portanto,

transpõem a partir de um viés valorativo os planos da vida para a arte e para a linguagem verbal, isolando os enunciados concretos e as línguas sociais e deslocando-os para outro plano no interior de outros enunciados concretos a partir de certa valoração. O reordenamento estético dos eventos da vida para outro plano permite o autor-criador libertar os elementos dos eventos vividos e amoldar-lhes outra unidade de sentido e de valor. Este trabalho estético dá aos elementos um acabamento que os conjuga em uma outra forma ontológica.

Na concepção de Bakhtin (2011, p. 13), a atividade estética pressupõe duas consciências inteiramente diversas. O conceito de excedente de visão fundamenta e sustenta a ética e a estética em Bakhtin articulando três elementos estruturantes - a singularidade de cada um, a alteridade e a interação. Bakhtin (2011, p. 13) defende que quando contemplamos alguém situado concretamente fora e adiante de nós, nossos horizontes vivenciáveis jamais coincidem. Vivenciamos a vida do outro em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivenciamos a nossa própria vida. Ao tratar da questão da relação entre o autor e a personagem na literatura, o filósofo discute o vivenciamento do lugar externo do autor em relação ao herói que se traduz em ações que permitem ao autor criador a possibilidade de constituir um certo acabamento a personagem, ao herói. Quer dizer, uma posição que sustenta o princípio da exterioridade (BAKHTIN, 2011, p. 21). Assim, é o excedente de visão que nos motiva para a interação, e a necessidade de reconhecimento de nós mesmos por meio dos outros é imperativa diante de toda uma série de partes, objetos e relações inacessíveis a nós mesmos. Nesse sentido, a alteridade é um princípio criativo fundamental nos textos de Bakhtin (2011, p. 34). Segundo ele, somente no outro indivíduo nos é dado experimentar de forma viva, ética e estética, a materialidade empírica limitada no mundo – estamos na fronteira do horizonte da nossa própria visão.

Do ponto de vista bakhtiniano, somente as condições de enunciação, os interlocutores envolvidos em uma criação verbal - oral ou escrita, bem como o caráter social da própria atividade viva da palavra garantem a intenção discursiva (vontade de produzir sentido), e a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 47). Para Bakhtin (2016, p. 51) a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Segundo ele, ao falarmos, levamos em consideração a percepção do discurso pelo

destinatário, e este discernimento irá determinar a compressão ativa responsiva do enunciado, isto é, sua consciência da situação, seus conhecimentos sobre um dado campo cultural e discursivo, seus valores, concepções e convicções, seus preconceitos, suas crenças e ideais (BAKHTIN, 2016, p. 63).

Machado e Zanella (2019) apontam que Bakhtin avança com esse pressuposto para pensar e discutir as relações humanas e o papel do outro na constituição do eu, ou seja, a necessidade de um excedente de visão constituído por uma distância concreta que fornece acabamento ao sujeito, pressupõe uma relação de alteridade. Conteúdo, material e forma – o quê, onde e o como se enuncia presume a existência imprescindível do outro em sua diversidade.

Na comunicação discursiva e no enunciado, a interpretação ganha novo sentido a partir de uma nova consciência sobre o outro e sobre si mesmo, tornando possível interpretar e responder ao diálogo a partir de outro horizonte avaliativo. Esse movimento de reconhecimento dialógico se realiza no ato da comunicação discursiva pelo desdobramento de interpretações a partir de um lugar exterior que Bakhtin (2011, p. 12) vai conceituar como exotopia. Essa distância no espaço e no tempo, nos valores e nos sentidos, é o que permite abarcar integralmente o outro e completá-lo até fazer dele um todo, dando-lhe um acabamento. Mas também é essa condição que o congela, que o universaliza, o finaliza e o retira da vida concreta e não lhe permite existir enquanto universitário fora das representações valoradas pela cultura acadêmica. É no diálogo real e concreto, na alternância dos sujeitos do discurso que os limites e o acabamento do enunciado são determinados sob dadas condições, pois segundo Bakhtin (2016, p. 35) “alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado. Para isso, não basta que o enunciado seja compreendido no sentido linguístico”.

Na Educação Superior o estudante vive a experiência de ser um universitário em formação. Nessa experiência, o estudante se relaciona com os professores, colegas, técnicos e entidades burocráticas por meio de atos verbais, ou seja, ele fala, lê e escreve. Essa relação com as práticas verbais na universidade demanda do estudante um certo domínio do gênero científico, formas próprias de comunicação da comunidade acadêmica, quer dizer, o que se fala, lê e escreve ali pressupõe regras discursivas que envolvem não somente o conhecimento da língua enquanto técnica, mas, sobretudo, a compreensão de línguas sociais, e visões de mundo com emoções e valores intrínsecos

tanto a esfera acadêmica quanto a outras comunidades linguísticas. Os estudantes enquanto identidades se constituem a partir da sua própria história de letramento até aquele momento, e interpretam os textos acadêmicos a partir dessa história vivida, concreta e determinada. Dentro de uma lógica generalizante, a universidade propõe práticas verbais que desconsideram essa diversidade discursiva. Resulta daí um estado de tensão que se dá pelas diferenças axiológicas entre os participantes do diálogo acadêmico.

Enquanto processo discursivo, compreendemos que os sentidos do preconceito produzidos nas práticas verbais, orais e escritas se configuram na relação entre os estudantes e a universidade. Do mesmo modo como essas práticas constituem o que é ser um universitário, também as práticas verbais sofrem os efeitos de sentido que se constituem a partir da produção discursiva dos estudantes. Em outras palavras, a instituição de ensino superior produz um discurso situado axiologicamente, assim como os estudantes em sua diversidade discursiva também produzem enunciados carregados de sentido e valor. Com isso, o ensino superior se constitui como um lugar de tensão entre eu e o outro, uma arena discursiva em que a diferença de valores desempenha papel fundamental na produção de sentidos (AMORIM, 2007, p. 18). Desse modo, apontamos que a produção de conhecimento e, conseqüentemente, a de subjetividade no ensino superior acontece em uma arena plural onde se confrontam muitos discursos. Isto implica renunciar toda a ilusão de transparência dos discursos. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 96 e 97), ou seja: quando os atos de comunicação, compreensão e interpretação são produtos da interação entre duas consciências individuais (eu – tu) situadas no processo de comunicação social de uma coletividade organizada, a palavra oral e escrita se produz enquanto signo ideológico carregado de um valor social.

Dessa sessão para pensar o preconceito concluímos que a singularidade de cada um, a alteridade e a interação são elementos essenciais para discutirmos as práticas verbais. Ainda assim, precisamos avançar na concepção de linguagem que o círculo construiu a partir dos pressupostos ético, estético, e epistemológicos acima delineados.

Para Bakhtin, apenas no plano verbal é possível compreender as relações eu-outro. Isto é, a linguagem apresentada como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais, e não como sistema, se produz na ação em relação ao outro, um agir no plano da alteridade em relação a tudo que não é eu. Esta ação, ato individual responde e se posiciona em relação a valores. O eu e o outro são, cada um, um universo de valores,

portanto, é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam (FARACO, 2009, p. 21 – 25). Segundo Bakhtin, não existimos fora da linguagem, nossas relações estão sempre inscritas no plano dos discursos. Isto é, nós precisamos assumir uma posição em relação ao outro, e nos diferenciarmos dele, para que com ele e a partir dele possamos reordenar concretamente os conhecimentos sobre ele. Para dar conta disso, foi necessário que Bakhtin construísse uma teorização sobre a linguagem que extrapolasse as estruturas formais da língua, tais conceitos podem ser investigados nas obras que introduzimos a seguir.

3.3 – Plurilinguismo ou Heteroglossia

No texto “O discurso na poesia e o discurso no romance” Bakhtin (2015, p. 48 - 51) dirá que todo discurso vivo produzido na forma de enunciados assume uma posição avaliativa em relação a um objeto falado, um ato responsivo que se dá num contexto cultural saturado de valores. Para ele, todo objeto está envolvido e penetrado, pré-condicionado pelo clima social de um determinado momento histórico em um meio social específico, de maneira que o objeto do discurso é elucidado e obscurecido pelo discurso do outro sobre ele. Esse jogo de claro-escuro, um jogo dialógico de intenções verbalizadas torna complexa a concepção de tal objeto. Assim, para além de um discurso neutro da língua, situado fora do seu contexto, revela-se o heterodiscurso social, aquela mescla babilônica de línguas que passa em torno de qualquer objeto. Em todas as orientações o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. De acordo com Faraco (2015, p. 56) Bakhtin olha para a linguagem como um fenômeno estratificado não só por variações temporais e espaciais, mas também pelos índices sociais de valor originados da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Dessa forma, a língua se configura principalmente como um conjunto indefinido de vozes sociais caracterizando o que Bakhtin vai designar de plurilinguismo ou heteroglossia.

3.4 – Dialogismo

Para o Círculo de Bakhtin todas as nossas relações com as condições de existência são mediadas por signos, os signos são produzidos e significados no interior de relações sociais. Segundo Volóchinov em “Marxismo e filosofia da linguagem” (2018, p. 52 - 55) a questão do diálogo como forma essencial da linguagem permite compreender a relação

entre a língua, sentido e sujeito. Dessa forma, a teoria do enunciado concreto serve também para sustentar o papel da linguagem na constituição da consciência humana e do psiquismo. Nessa perspectiva, o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais, isto é, a própria consciência só pode se materializar se preenchida pelos signos no processo de interação social. Com isso, Volóchinov (2018, p. 60) demonstra a relação entre existência material e consciência, isto é, a consciência humana, ao formar-se nos signos ideológicos, é capaz de exercer influência transformadora na existência material.

A questão do diálogo como forma essencial da linguagem propõe que a construção do sentido decorre do diálogo entre locutor e interlocutor (falante e ouvinte) e aponta para a concepção do papel ativo do interlocutor na construção do sentido. O diálogo é a forma básica de compreensão do outro e de si mesmo, bem como a forma mais importante da interação discursiva. Assim, a relação entre o sujeito e a realidade ocorre mediada pela interação entre sujeitos sociais, na qual os signos ideológicos são concebidos. Esses signos, por sua vez, constituem a vivência psíquica ao fazerem a mediação entre o homem e o meio exterior (VOLÓCHINOV, 2018, p.68).

Para o autor, o dialogismo se constitui nas relações de sentido estabelecidas entre dois enunciados. Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, não o fazemos com base na língua em sua forma neutra, mas a partir de outros enunciados próximos e semelhantes pelo tema, pela composição, pelo estilo. Nosso discurso está impregnado de palavras dos outros, a palavra alheia. O dialogismo é o princípio de constituição do sujeito que se produz discursivamente ao apreender vozes sociais nas suas inter-relações e que configuram a realidade em que se insere.

Volóchinov (2018) aponta que o princípio dialógico é constitutivo da linguagem de onde parte a ideia de interlocutores organizados e situados socialmente em várias e diferenciadas formas de interação eu-outro, da interação controversa entre consciências, do atravessamento de posições axiológicas, discursos e ideologias em tensão. Ou seja, o dialogismo é uma perspectiva filosófico-discursiva que compreende os fenômenos linguísticos e discursivos para além de uma estrutura que define o diálogo face a face, mas a possibilidade de analisar a língua em uso em sua comunicação cotidiana. Nesse sentido, compreendemos que todo discurso é dialógico pois se dirige a uma outra pessoa, a sua compreensão e a sua resposta.

3.5 - Plurilinguismo Dialogizado

Na obra “Teoria do Romance I: A estilística” (Bakhtin, 2015, p. 21) o filósofo anuncia a sua tese de que a forma e o conteúdo são indivisíveis no discurso concebido como fenômeno social. Quer dizer, propõe a superação do divórcio entre a vida social da palavra e o seu campo discursivo. A partir do filósofo, “tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. ” (BAKHTIN, 2015, p. 41)

Segundo Bakhtin (2015, p. 48 - 56) todo discurso concreto, como enunciado vivo, é participante ativo do diálogo social e encontra o seu objeto em um meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios. Para o autor, todo o discurso está voltado para a futura palavra-resposta. A interpretação responsiva, é ativa, uma força essencial que participa da formação do discurso como resistência ou apoio. Assim, dá-se um novo encontro do enunciado com a palavra do outro, que familiariza o interpretável com o novo horizonte daquele que interpreta o objeto enriquecendo-o com novos elementos. Ocorre aí uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes avaliativos, de diferentes línguas sociais.

Bakhtin (2015, p. 63 - 69) concebe a linguagem como estratificada e heterodiscursiva em seu aspecto semântico-material concreto e expressivo. A essa estratificação, agregam-se os pontos de vista específicos, os enfoques, às formas de pensamento, às nuances e os acentos de dados gêneros discursivos e com essa estratificação de gêneros da linguagem se entrelaça a estratificação profissional da linguagem. Todas essas forças estratificadoras produzem palavras e formas povoadas de intenções alheias, todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, ou seja, exala um contexto e os contextos em que leva a sua vida socialmente tensa. Portanto, a língua não é um meio neutro.

De acordo com Faraco (2009, p. 58) o filósofo Bakhtin em sua obra “O discurso no romance” (1934-1935), aponta para a dinamicidade dos enunciados e para a dialogização das vozes sociais num plurilinguismo dialogizado. Nessa dinâmica do processo de interação das vozes sociais, elas se apoiam, se contrapõem, se diluem, se silenciam, se refutam, se sobrepõem, se confirmam, ou ainda se ampliam caracterizando

um espaço de lutas e tensão entre práticas verbais. Segundo Faraco (2009, p. 69) Bakhtin apresenta uma concepção axiológica da linguagem e aponta para a existência de forças contraditórias que lutam entre si, seja para centralizar e monologizar o discurso, como as que continuamente danificam e desgastam as tendências monologizantes – as forças centrípetas e as forças centrífugas.

Bakhtin (2015, p. 41 - 43) defende a língua como heterodiscurso, estratificada em camadas sociodieológicas. Dessa forma, a estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento, isto é – ao lado da categoria de língua única, da canonização, unificação e centralização verboideológica, forças centrípetas da língua que impõem limites e subjagam a diversidade de línguas sociais a uma língua dominante e normativa desenvolvem-se incessantemente os processos de descentralização e separação. Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. O heterodiscurso, organizado nos gêneros inferiores, fora das cúpulas socioideológicas, constitui-se como contraposição as linguagens oficiais. Condicionado pela luta entre pontos de vista sociolinguísticos, o heterodiscurso torna possível o acesso a dialogicidade da linguagem.

Dessa sessão para pensar o preconceito guardamos dois importantes elementos: a pluridiscursividade da palavra e o dialogismo que nela habita, no mundo concreto das relações sociais, dos grupos, das comunidades verbais e das relações de poder que estabelecem modos únicos e preconcebidos de conhecer e se relacionar com o outro, outra cultura, outro país, etc. - modos generalizantes que constituem sua historicidade própria, e que também podem estar sujeitos ao dialogismo ou ao monologismo. São elementos essenciais para desenvolver a ideia do preconceito como conhecimento prévio, previsível e valorado culturalmente sobre o outro, e que define formas de relacionamento com esse outro, seja de amor, ódio, indiferença, inferiorização, desvalorização, contraposição etc. A exclusão do outro no eu produz formas monológicas de conhecimento estruturando uma ética da identidade sem alteridade (PAN, 2003, p. 212).

Aqui o dialógico implica duas vozes, e avança o princípio ético do reconhecimento de duas consciências, condição necessária para o reconhecimento do outro e de sua diferença. O preconceito concebido como uma forma monológica de representar o outro e falar sobre ele, que prescinde do distanciamento ou diferenciação

entre o eu e o outro para alcançar uma ética da responsabilidade em relação a esse outro. O outro generalizado é o outro em mim, com quem não consigo dialogar, nem entrar em uma relação de empatia em uma ética que reconhece a alteridade e a importância desse outro para a minha própria existência enquanto sujeito. Implica o silenciamento de um conjunto de línguas que formam uma mesma língua, e ainda, a anulação da visão social e ideológica dos fenômenos humanos reunidos na linguagem.

3.6 - Palavras como signo ideológico

Volóchinov na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (2018, p. 94 – 95) defende a tese de que o signo é um fenômeno do mundo externo. Em oposição a uma filosofia idealista da cultura que situa a ideologia na consciência, onde o signo é apenas um meio técnico para a compreensão, Volóchinov (2018) aponta que o signo ideológico é constituído no processo de interação social em que a consciência individual expressa uma palavra ao mesmo tempo externalizada e internalizada. Sob essa perspectiva, Volóchinov (2018, p. 97) compreende a consciência individual como um fato social e ideológico. Segundo o autor, a consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre de signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 97 e 98). Ou seja, a palavra é uma expressão da comunicação social, o resultado da interação de personalidades materializadas pelo signo, sob determinadas condições. Essas condições da comunicação verbal, em uma dada época e em um dado ambiente, determinam e condicionam como a consciência individual compreenderá a si mesma e ao outro no contexto concreto de um enunciado (VOLOCHÍNOV, 2018, p. 177).

Neste texto Volóchinov (2018, p. 55 e 56) discute o papel da linguagem na constituição da consciência e do psiquismo humanos. O autor irá dizer que a ideologia forma a consciência por meio de sua realidade material no processo de interação social. A palavra como signo ideológico é uma expressão da comunicação social, da interação de personalidades materiais situadas e dos interesses e intenções das diversas classes sociais. Quer dizer, uma consciência individual só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico dos signos. Para Volóchinov (2018, p. 56 e 211) a personalidade falante, tomada como interior, é uma palavra externalizada ou internalizada sob determinadas condições. Quando a personalidade atualiza a sua

vivência em um enunciado ela se torna consciente e concebe a si mesma a partir dos participantes do evento do enunciado, da situação e do contexto social mais próximo que determinarão a forma ideológica, o contexto valorativo e o horizonte social em que a experiência será concebida.

No ensaio introdutório da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Grillo (2018, p. 13) aponta para a discussão feita nesta obra sobre a relação entre pensamento e linguagem, isto é, a questão de como o sujeito lida com a alteridade do mundo exterior. Segundo a autora (2018, p. 52 e 53) na teoria de Volóchinov, o enunciado concreto é entendido como elo na cadeia da comunicação discursiva, sendo a base para compreender a interação discursiva como realidade fundamental da linguagem. Portanto, seguindo a análise da filosofia da linguagem, a autora indica que a questão da consciência e sua relação com a linguagem é central. Nessa perspectiva, o papel da linguagem na constituição da consciência humana e do psiquismo é primordial, pois a compreensão – a consciência entre o sujeito e o mundo pode ser realizada apenas na interação entre consciências individuais. Segundo Volóchinov (2018, p. 95) uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. Nesse contexto, não é a consciência que formula a ideologia, mas justamente ao contrário – a ideologia forma a consciência por meio de sua realidade material, os signos ideológicos.

De acordo com Faraco, Tezza e Castro (2006, p.71 - 73) o filósofo Bakhtin adota uma premissa metodológica onde forma e conteúdo estão unidos na palavra – como meio de interação e como ideologia, entendidos como um fenômeno social materializados nos modos sociais em que a palavra vive. São forças contraditórias não lineares, mas dialéticas, que agem dentro da língua e da cultura simultaneamente. Sendo assim, ocorre uma homogeneização da língua com várias funções sociais, isto é, uma única língua com discursos diferenciados, concretos, plenos de sentido e entonação. Nesse momento, a palavra se revela como fenômeno ideológico estando orientada socialmente para um interlocutor e constituindo-se como enunciado. Assim, voltamos a compreensão do enunciado como unidade real de observação da língua em situação concreta e não como uma convenção da língua. O enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la a outras posições (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Dessa sessão para pensar o preconceito concluímos que a natureza social e dialógica da linguagem deve ser considerada. As práticas verbais no ambiente acadêmico refletem e refratam visões de mundo daquela comunidade discursiva. Nessa perspectiva, o preconceito é um evento socioideológico fundado na interação semiótica de um grupo social. Assim, os atos de comunicação verbal que são determinados pelas relações sociais e pela estrutura econômica e política na universidade se tornam uma arena de vozes onde se desenvolvem lutas discursivas. A palavra pessoal que incorpora o discurso do outro é preenchida ideologicamente e incorpora valores de um grupo, de uma comunidade, inscrevendo as relações eu-outro e produzindo discriminação e preconceito.

3.7 – Enunciado e comunidade discursiva

Segundo o Bakhtin na obra “Os Gêneros do Discurso” (2016), o discurso só pode acontecer de fato na forma de enunciados concretos, e delimitado com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso. Portanto, o ato de enunciar transmite sentimentos, pensamentos e valores em palavras. Bakhtin defende que uma resposta ao enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, não é uma compreensão passiva, mas concorda ou discorda, polemiza, faz objeção, rejeita, complementa deflagrando a concepção pluridiscursiva da linguagem. Portanto, o juízo de valor e a expressão de uma emoção só ocorrem em determinadas condições reais de comunicação discursiva – só o contato do significado linguístico com a realidade concreta que se dá no enunciado produz expressão e sentido. De acordo com Bakhtin (2016, p. 54) “essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador, das palavras do outro (e não das palavras da língua)”. Ao assimilarmos as palavras do outro no processo de interação verbal, assimilamos valores, ideologias, posições valorativas em relação a este outro: outro grupo, outra língua, outra classe social, outro gênero, etc.

Bakhtin (2016) define enunciado como o ato da produção do discurso oral ou escrito axiologicamente assentado em determinados campos da atividade humana. O emprego da língua proferido por integrantes de determinado campo discursivo define o gênero discursivo e, portanto, os tipos de enunciado daquele campo. Assim, cada grupo ou comunidade possui suas formas próprias e estáveis de comunicação que possibilitam a adesão e recusa, convergência e divergência, harmonia e conflito, posições de amor e ódio. A produção do enunciado se dá em um processo de formação histórica que pressupõe uma relação de reciprocidade entre linguagem e visão de mundo, ou ainda

linguagem e ideologia – elemento estrutural das sociedades e campo dos signos. Atravessando a comunicação social, a interação verbal, os gêneros discursivos, os signos ideológicos e sua constituição nas vozes sociais, as mudanças da língua e da linguagem, Bakhtin (2016) se opõe à concepção de linguagem que não leva em conta o papel do outro na comunicação verbal, resumida à expressão do mundo individual do falante. Para ele, a comunicação discursiva abrange a participação de um falante e um ouvinte que ao compreender o significado do discurso, compreende não somente o significado técnico linguístico, mas, sobretudo, a sua interpretação a partir de um lugar, de um posicionamento, de um gênero discursivo – de uma comunidade verbal. A compreensão abarca, portanto, uma posição responsiva ativa que se forma ao longo de um processo histórico e social. Assim, os gêneros discursivos são práticas sociais próprias a uma determinada esfera discursiva, variando de acordo com seu contexto de utilização, e de acordo com sua complexidade (primários e secundários). Almeida e Pan (2017) corroboram com os estudos de Pan e Litenski (2018) e apontam que,

A comunidade científica possui sua forma própria de comunicação, que não se limita a vivência em apenas um gênero discursivo, mas em vários deles (seminários, resenhas, artigos etc.), em suas distintas complexidades e interpenetrações, e em suas infinitas relações dialógicas, relativas às distintas áreas profissionais, aos diferentes cursos e aos diferentes valores que constituem a identidade própria das instituições de ensino. (PAN e LITENSKI, 2018, p. 528)

Bakhtin (2016) observa que essa expressividade típica do gênero não pertence à palavra enquanto unidade da língua e não decorre imediatamente do significado da palavra, mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero. Ou seja, essa expressão torna a palavra uma espécie de representante do enunciado do outro como posição valorativa determinada. No ensino superior, os enunciados também são plenos de tonalidades dialógicas. As respostas dos estudantes às práticas verbais manifestam tonalidade de sentido, tonalidade de expressão, tonalidade de estilo que nascem e se formam no processo de interação e luta com os enunciados da instituição de ensino superior. Diz o autor, “porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.” (BAKHTIN, 2016, p. 57)

No texto *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016, p. 41 - 53) argumenta que muitas pessoas que dominam majestosamente uma língua sentem com frequência total

impotência em alguns campos de comunicação, justamente porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos discursivos. Na arena acadêmica, a relação subjetiva e valorativa do estudante com as práticas verbais produz enunciados carregados de sentidos. Amparada pelos conceitos bakhtinianos, Pan (2003) aponta que é a análise do sentido que instaura a relação do ser humano com a vida, que diferencia o singular do coletivo. Essa dimensão da matéria-prima social-humana, polissêmica e efêmera tem por fundamento a intersubjetividade – isto é, a relevância da alteridade para a compreensão das realidades e identidades humanas. De acordo com Pan (2003, p. 158), a discussão histórica do conceito de identidade e subjetividade afirma que identidade e discurso não podem ser analisados isoladamente, pois os processos de significação são constitutivos da realidade social, ou da forma como interpretamos o mundo e a nós mesmos. Os processos identificatórios ocorrem nas práticas discursivas, por meio das quais as pessoas vinculam-se aos discursos, reconhecem e valorizam-se a si mesmas e aos outros

O acontecimento singular do texto, da vida do texto, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências de dois sujeitos. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo por meio da fala e cria um texto com intenção e nisso reside todo o seu sentido. Na alternância dos sujeitos do discurso, e na alternância dos falantes no fluxo ilimitado da fala a oração como enunciado jamais se repete, é sempre um novo enunciado. Compreender o autor de uma obra, de um texto, significa compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo. A compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2011, p. 316). Segundo Bakhtin (2011, p. 318 e 319) nenhum fenômeno da natureza tem significado, somente os signos (inclusive as palavras) têm significado, por isso, qualquer estudo do signo começa obrigatoriamente pela compreensão. O enunciado é então compreendido como um conjunto de sentidos, sentidos relacionados com valores determinados pelas diferentes formas de relação com a realidade e com o sujeito falante. O enunciado requer uma compreensão responsiva que inclui em si um juízo de valor, isto é:

O texto como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar do reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido. A compreensão da língua e a compreensão do enunciado, envolvem responsividade, portanto, juízo de valor. (BAKHTIN, 2011, 328)

No texto “A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica” Volóchinov (2019) situa o discurso verbal como um evento social. Isto é, um discurso

diretamente vinculado à vida em si que não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. Isto é, juntamente com os fatores verbais, as avaliações que fazemos dos enunciados concretos também abrangem a situação extraverbal do enunciado. (p. 117). Segundo o autor, este contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores, 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação (p. 118 e 119). Por essa proposta, entonação, avaliação e julgamentos de valores são centrais na constituição do linguístico porque sustentam os sentidos de um enunciado.

Ou seja, de maneira alguma o discurso reflete a situação extraverbal do modo como um espelho reflete um objeto, mas, analisa a situação, produzindo uma conclusão avaliativa (p. 119). Assim, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: 1) a parte percebida ou realizada em palavras e 2) a parte presumida ou subentendida, isto é, o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes. Portanto, julgamentos de valor presumidos não são emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais (p. 120). Nessa perspectiva, o enunciado é como uma senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social (p. 121). De acordo com o texto, as avaliações sociais básicas que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente não são enunciadas, entretanto, elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundem com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não necessitam de uma formulação verbal especial e caracterizam-se por ser a parte não verbal do enunciado. Quer dizer, a entonação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social - a entonação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito (p. 123). Uma entonação criativamente produtiva, segura e rica, é possível somente sobre a base de um 'coro de apoio' pressuposto, ou seja, o 'eu' só pode realizar-se verbalmente sobre a base do 'nós' (p. 124). Dessa forma, quando uma pessoa entona e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social (p. 127) representando um ato temporal, transitório, efêmero e que assume um caráter emotivo-volitivo, ou seja, um valor e um sentido. Para o autor, todo sujeito enuncia atos avaliativos sobre si e sobre o outro. Diante disso, compreendemos que a entonação, como expressão do ato valorativo do sujeito é, sobretudo, um elemento constitutivo do enunciado. Isto é, a entonação é a

materialização da avaliação social, pois não apenas estabelece um vínculo entre o enunciado e seu contexto, mas situa o enunciado nos limites entre o verbal e o não-verbal.

Assim, o que se toma como efeito subjetivo do preconceito não necessariamente está na palavra, no dito, mas no não-dito, no entorno coral como aponta Volóchinov (2018) ou no tom emotivo-volitivo. Porque o que captura a subjetividade na relação eu – outro não necessariamente é a palavra, até porque muitas vezes a palavra está dizendo algo do que é politicamente correto e pode inclusive ser replicada. Entretanto, é o não-dito o que importa realmente na produção do efeito subjetivo porque ali está a vivência completa do ato do sujeito diante do mundo da vida. Nesse sentido, o preconceito passa pela dimensão não verbal que é vivida e sentida pelo estudante, mas que jamais é declarada no discurso oficial porque ele é à princípio o discurso das ações que evitam ofender, excluir e/ou marginalizar grupos de pessoas que são vistos como desfavorecidos ou discriminados. É possível afirmar que as políticas de inclusão, por si, não eliminam o preconceito, e tampouco diminuem atitudes discriminatórias, apenas os reconfigura. Viver o preconceito na universidade com base nos pressupostos de Bakhtin - a partir dos confrontos e da tensão entre as vozes que se sobrepõem, significa pensar sobre o não verbal daquilo que é dito e na tonalidade expressiva da ação em relação outro, o tom emotivo-volitivo.

A Educação Superior como destinatária de respostas dos estudantes, demanda posicionamentos axiológicos que estabelecem relações de sentido, ou seja, relações que produzem significação responsiva a partir do encontro de posições avaliativas. No diálogo entre os estudantes e as expectativas das instituições de ensino superior concretizadas em suas práticas formativas não se produzem somente consonâncias, harmonia, conformidade, mas também multissonâncias e dissonâncias resultando em acordo, divergência, questionamento, adesão e até mesmo recusa. É a partir daí que compreendemos a produção de sentidos sobre o preconceito, ou seja, pelo domínio de uma lógica que impõe uma única voz sobre outras como última e definitiva.

A instituição de ensino superior é uma esfera discursiva situada em uma arena de vozes que estabelece relações de forças a partir de suas práticas verbais produzindo discursos de saber, de poder e de verdade. Discursos que definem uma normatividade nas práticas educativas acadêmicas com efeitos para a produção subjetiva da normalidade e da anormalidade (PAN, 2018). A homogeneização das vozes sociais no contexto das

práticas formativas produz um ensino indiferenciado que contribui para o apagamento das diferenças por meio de discursos monológicos que congelam e cristalizam os sentidos do ser universitário em uma identidade fixa, genérica e normativa que não lhe concede o direito de pertencer e, sobretudo, existir nessa esfera discursiva enquanto diferença, mas enquanto igualdade desviante. O outro diferente, que não corresponde à normatividade instituída em um grupo ou em uma instituição, mobiliza o processo de produção de sentidos nas práticas cotidianas.

Ao inserir os processos que constituem o preconceito em uma concepção discursiva-dialógica da linguagem, concluímos que as práticas verbais no ambiente acadêmico configuram sentidos sobre o que é ser um universitário naquela comunidade discursiva e o preconceito se caracteriza como um evento socioideológico fundado na monologização das vozes sociais, no apagamento do heterodiscurso. A palavra pessoal do estudante que incorpora o discurso da universidade é preenchida ideologicamente e incorpora valores de um grupo, de uma comunidade, inscrevendo as relações eu-outro e podendo produzir inclusive a auto discriminação e o auto preconceito.

O preconceito é o não verbal do enunciado, a parte presumida ou subentendida como um código secreto, isto é, o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos estudantes que não está consciente no grupo e que volta para si mesmo se repetindo, sem empatia, sem responsabilidade, sem entoação que afirma e reafirma uma palavra congelada, uma opinião formada e um valor pré-estabelecido sobre o outro. Ou seja, todo ato de escrita ou de fala, dentro de suas especificidades, em nosso caso, na produção verbal acadêmica, carrega valorações que são evidenciadas, dentre outros modos, pela entonação, o que define a posição dos indivíduos na interlocução. Dessa maneira, a constituição humana e, portanto, da língua se faz em relação ao outro, em ambiente social, onde as pessoas, as ideias, os sentimentos, as ideologias e os preconceitos entram em contato. Essa interação dos discursos ocorre por meio de enunciados. (VOLÓCHINOV, 2018)

No texto “A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica” Volóchinov (2019) defende que a enunciação se apoia diretamente naquilo que é conjuntamente visto; no que é conjuntamente conhecido/sabido, e no que é conjuntamente avaliado. Sendo que todas essas questões são alcançadas e absorvidas pelo sentido vivo e não estão expressas verbalmente, não estão ditas (VOLOCHÍNOV, 2019). Logo, o

extraverbal é caracterizado como aquilo que não está explícito, que não está marcado na escrita, na imagem ou no som. Nessa perspectiva, o extraverbal é constituído pelos tons emotivo-volitivos que não estão materializados de forma visível ou audível. Sua materialidade é outra, está situada na produção ideológica do contexto sócio-histórico. Assim, a valoração se constitui na realidade fundamental do contexto extraverbal do enunciado. Pois a valoração é o movimento que se faz em direção à posição ideológica que se ocupa. Ou seja, mesmo quando o estudante, o professor ou a comunidade acadêmica silencia diante de algo, eles assumem uma posição determinada. Não existe enunciado sem avaliação - todo enunciado é uma orientação avaliativa. Então, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia. Isso justifica que a linguagem não se basta por uma estrutura objetiva materializada nas palavras, mas envolve a questão valorativa. Dessa forma a entonação, a dimensão não-verbal do ato passa a ser entendida em relação à compreensão interlocutora das consciências, sem o compromisso com o sistema da língua. (BAKHTIN, 2011). Bakhtin (2011, p. 291) esclarece que “a entonação expressiva pertence aqui ao enunciado e não à palavra”. O que Bakhtin defende é que a palavra não carrega em si nenhum tipo de entonação específica, fixa, imutável, própria ao sistema da língua, mas que toda palavra é expressiva e produz sentidos em seus usos sociais, que passam a compor enunciados concretos marcados por situações singulares em determinadas comunidades discursivas. Em síntese, as valorações não são visíveis no plano verbal, são constituídas na relação eu – outro dentro de contextos sócio-históricos nas comunidades discursivas que são mobilizadas a cada situação enunciativa. Contudo, seus sentidos são apreendidos pelos interlocutores que se encontram na mesma condição contextual, por meio da entonação.

Com isso, compreendemos que na esfera acadêmica, o ato de discriminar o outro pressupõe uma generalização, sobretudo, o congelamento desse ato enquanto sentido produzido, entoado e valorado em relação ao outro, seja outro grupo, outra etnia, outro gênero, etc. São barreiras simbólicas, atos não-verbais, e entoações valorativas que não são verbalizadas, mas que organizam os comportamentos, as ações e os sentimentos dos grupos sociais e das comunidades discursivas participantes da Educação Superior

São tons emotivo-volitivos que avaliam, enquadram, aprisionam, empobrecem e negam as diferenças discursivas contribuindo para a produção de identidades sem alteridade. A identidade monológica e fixa de um certo perfil de estudante proposta pela instituição de ensino superior e legitimada pelo imaginário social - um sujeito teórico

como diz Bakhtin (2017), é idealizada e faz parte de um repertório discursivo que separa a palavra e toda criação verbal do seu sentido vivo produzido na relação entre estudantes e práticas de ensino. As múltiplas identidades historicamente construídas em diversos campos discursivos se chocam com o discurso monologizante e centralizador, e dessa tensão discursiva resulta resistência, posicionamento, e emancipação, ao mesmo tempo, o silenciamento de vozes alteritárias, a impossibilidade do diálogo, a alienação, o preconceito velado, a discriminação e a exclusão. Quer dizer, a universidade é uma comunidade discursiva heterogênea, onde há disputas discursivas e de práticas sociais em que atuam as forças centrípetas e centrífugas.

Por fim, podemos afirmar a partir dos fundamentos acima, que o preconceito é uma ação não-verbal entoando palavras (tonalidade expressiva), não-consciente do grupo (ideologicamente fundado nas suas crenças e valores, naturalizado) voltado para si mesmo, sem empatia, sem responsabilidade, produzindo indiferença, que afirma e reafirma uma palavra congelada, uma opinião formada e um valor pré-estabelecido sobre o outro.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Os pressupostos da pesquisa

Com este estudo, buscamos compreender as configurações e os sentidos atribuídos ao preconceito entre os estudantes na Universidade Pública. É uma pesquisa-intervenção de caráter qualitativo e parte da concepção dialógica da linguagem, estruturando-se a partir das proposições do pensamento do filósofo Bakhtin e dos conceitos de Volóchinov. Nossa pesquisa leva em consideração que o ato de pesquisar é tensionado pelas exigências teóricas e pela existência singular na vida em uma relação concreta entre o eu e o outro. A pesquisa de abordagem bakhtiniana contempla esse constante inacabamento da condição humana, pois pretende conhecer o homem, e mais especificamente nessa esfera discursiva, o estudante e seu permanente devir propondo aproximar os textos da vida e da cultura na Universidade Pública.

Segundo Souza e Albuquerque (2012), a especificidade do conhecimento produzido em ciências humanas que é gerado a partir do encontro entre o pesquisador e outro indivíduo, objeto da pesquisa, evidencia a densidade e a profundidade do que pode ser revelado nesse descobrimento entre duas interioridades. Ao tomarmos como fundamento metodológico a teoria da linguagem de Bakhtin compreendemos que essa duplicidade intersubjetiva aponta para o território da produção de sentidos entre eu e o outro em uma relação dialógica e de alteridade. Nessa perspectiva, o ato de pesquisar aponta para a compreensão de um sujeito que se constrói a si mesmo, na relação com os outros na vida por meio da linguagem. Assim, as circunstâncias e o contexto em que a pesquisa se desenvolve afetam a todos os participantes e envolvidos - o campo empírico em que a pesquisadora se insere é a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Bakhtin (2011) irá defender que a minha individualidade se constitui por meio do olhar e da palavra do outro, que impregnados de valores da cultura de uma determinada época, conferem sentido a minha existência de maneira que cada um de nós ocupa um lugar espaço-temporal determinado por uma dimensão axiológica. Assim, a existência do outro e a minha são interdependentes, o que configura um compromisso ético entre eu e o outro que dá forma e sentido a minha experiência interna. Portanto, a minha consciência de mim mesmo se dá pelo olhar e pelo discurso do outro, de forma que somente de fora podemos acessar um entendimento próprio. Essa experiência espaço-temporal é o que

Bakhtin (2011) chama de exotopia, um excedente de visão que participa da atividade estética ao explicitar o fato de que eu preciso do outro para me ver como um todo.

Diante disso, ressaltamos que esta pesquisa abrange por um lado o encontro entre o pesquisador e o outro “num processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida” (SOUZA e ALBUQUERQUE p. 116, 2012) e por outro, o encontro do pesquisador e o texto quando o pesquisador sistematiza a experiência prática dando forma e conteúdo aos acontecimentos vividos no campo. Nesse momento, o pesquisador se afasta da construção de um pensamento no mundo como parte dele e se direciona para um pensamento sobre o mundo criando outros conceitos, compreensões, novas formas de ser e estar que possibilitam a elaboração de conhecimentos esteticamente originais.

Para uma melhor descrição, compreensão e análise das configurações do preconceito produzido pelas práticas verbais na UFPR e dos efeitos dessas práticas nos universitários, buscamos compreender a partir da realidade concreta os sentidos do preconceito produzidos pelos estudantes na sua interação com a instituição de ensino superior. Conforme Pan et al. (2013) estão sendo propostas metodologias coletivas que visam a produção de outras configurações entre a teoria e a prática. Estas Oficinas buscam fazer circular a voz dos estudantes propiciando um espaço de criação verbal que permita trabalhar o preconceito como discursividade no ensino superior, para que os estudantes e a comunidade acadêmica possam expressar as dificuldades, os preconceitos e sofrimento experimentados nas práticas cotidianas.

As estratégias de intervenção terão como objetivo colocar em análise as práticas individualizantes propostas pela universidade ampliando as condições de um trabalho compartilhado e dialógico que questiona o processo de formação profissional favorecendo o coletivo em um movimento que acolhe a diversidade e o diálogo social. Nessa perspectiva, a pesquisa bakhtiniana se apresenta como um tipo de pesquisa intervenção onde, segundo Rocha (2006, p. 169), as práticas que constituem o social e os referenciais que lhe dão sentido vão se produzindo concomitantemente dando à comunidade participante da pesquisa uma presença ativa no processo.

Rocha (2006) afirma que as mudanças que se desenrolam ao longo da/na pesquisa, acarretam transformações também nos sujeitos envolvidos e nas práticas instituídas quer para a população participante da pesquisa, e para os pesquisadores. Por esse motivo, a

pesquisa intervenção pressupõe uma análise grupal ou ainda institucional que deve ser realizada à luz de uma contextualização sócio-histórica e política do indivíduo e dos grupos participantes sendo desenvolvidos processos que produzem outros sentidos e novas realidades.

De acordo com Amorim (2007), a pesquisa acontece em uma arena conflitual onde se contrapõem muitos discursos. A autora busca a teoria do acontecimento discursivo de Bakhtin para amparar a sua discussão a respeito da diversidade que reside na articulação estrutural entre a ética e a criação, seja ela artística ou teórica. Assim, “o quê e o como do que se diz supõem sempre o “outro” em sua fundamental diversidade” (AMORIM, 2007, p. 11).

Amorim (2007) aponta para a polifonia de vozes que circulam tanto nos discursos a serem analisados quanto no discurso do próprio pesquisador que pretende conhecer uma dada realidade concreta e analisar os textos e os sentidos que emergem desse evento na pesquisa. É nessa perspectiva que a pesquisa bakhtiniana se posiciona como lugar de conflito e tensão onde os lugares sociais produzem discursos e múltiplos sentidos, contraditórios e assimétricos. Isto é, “reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve impedir que se examine a relação de forças desiguais que o produziu e que o atravessa” (AMORIM, 2007, p. 13).

Com esse fundamento, Amorim (2007) ressalta o conceito de exotopia em Bakhtin (1922 e 1924), para significar o desdobramento de olhares a partir de um olhar exterior de forma que o pesquisador, do seu lugar e da sua posição, e, com os seus valores, pode dar ao discurso do sujeito outra configuração e um novo sentido. Outro conceito de Bakhtin (1919 e 1921) que a autora destaca para discutir a questão ética e estética na pesquisa é a do posicionamento e da assinatura, ou seja, da capacidade “de responder pelo lugar que ocupo num determinado momento, num dado contexto”. (AMORIM, 2007, P. 15). Ou seja,

A teoria e a estética somente se tornam éticas quando viram ato: quando alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra e o pensamento em questão. Assumir um pensamento, assiná-lo, ser responsável por ele em face dos outros num contexto real e concreto, tornar o pensamento um ato, eis o que torna possível um pensamento ético ou, como diz Bakhtin, um pensamento não-indiferente. AMORIM (2007, p. 16)

O método dialógico nesta pesquisa propõe compreender os sentidos do preconceito produzidos na realidade concreta por meio de uma investigação que se dá no encontro de sujeitos que coletivamente constroem formas de comunicação orais e escritas. Dessa forma, a abordagem bakhtiniana sugere um novo diálogo sobre o objeto desta pesquisa que se constrói em um horizonte apreciativo e reflexivo sobre o preconceito como um fenômeno discursivo na Universidade Pública.

Por meio desta pesquisa intervenção investigamos os constantes processos de subjetivação bem como o movimento e as rupturas que as ações individuais e coletivas imprimem no cotidiano considerando a diversidade e a diferença com o propósito de produzir um pensamento consciente e não-indiferente. Assim sendo, queremos realizar uma análise de dados qualitativa-dialógica dos resultados produzidos em Rodas de Conversa e Oficinas envolvendo de forma ética, responsável e responsiva o pensamento crítico sobre as pessoas, as situações e os acontecimentos, buscando afirmar escolhas e posicionamentos para desenvolver, fortalecer e estimular o potencial criador e transformador da vida. Queremos, sobretudo, trazer a dimensão estética do dialogismo e da alteridade para a pesquisa num exercício que desafia os sentimentos, os pensamentos e a ação intuindo promover uma diversidade de sentidos para a produção de outros possíveis processos de existência.

Justifica-se por seu objetivo de promover o pensamento crítico sobre a discriminação e a produção de sentidos sobre o preconceito, contribuindo para a ressignificação dos discursos de preconceito constitutivos de subjetividades presentes na Universidade Pública. Estrutura-se a partir da Filosofia da Linguagem do pensador Mikhail Bakhtin que desenvolveu uma teoria reflexiva a respeito da produção de linguagem e sentidos culturais e subjetivos articulados na interação entre os sujeitos que em comunidades discursivas. Isto posto, o questionamento político e ético desse pressuposto pretende contestar os padrões uniformizantes que produzem os modos de subjetivação na UFPR. A partir do desenvolvimento de outras práticas e formas de intervenção que consideram a dimensão ética e política de democratização da Educação Superior, esta pesquisa nos convida a investir nas problemáticas decorrentes das políticas de inclusão, identificadas especialmente em sua dimensão de produção de sentidos, isto é, o que Bakhtin (2011) compreende a partir da interação verbal na qual a interpretação e a resposta aos enunciados envolve sistemas de valores historicamente posicionados que contribuem para a construção dialógica dos sentidos do preconceito no ensino superior.

Um relato de experiência realizado na UFPR destaca algumas importantes bases teóricas para essa compreensão:

As relações sociais são dialógicas, e operam sob os princípios da alteridade e da exotopia (Bakhtin, 1979/2003a). O dialogismo é uma categoria central no pensamento bakhtiniano, o qual retrata a dinâmica viva da língua, enquanto ferramenta semiótica das relações humanas, que opera sob o princípio da heterogeneidade dos sentidos, refletindo e refratando as experiências vividas pelos grupos humanos em determinadas épocas, ao longo da história, as quais compõem as vozes sociais, os diferentes modos de dizer o mundo (Bakhtin, 1979/2013b). PAN, ZONTA E TOVAR (2015, p. 557)

Nesse contexto, conceitos importantes da obra de Bakhtin como exotopia e dialogismo, enunciado concreto e alteridade estruturam os fundamentos epistemológicos e procedimentos metodológicos desta pesquisa e buscam promover o contato com a dimensão autoral, responsiva e responsável dos participantes na superação dos preconceitos, obstáculos, adversidades e barreiras simbólicas encontradas no ambiente acadêmico e que se apresenta como a dimensão subjetiva das práticas objetivas.

4.2 Inserção no contexto de pesquisa

Este projeto de pesquisa se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFPR na Linha de Pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais e foi realizado no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR.¹ Configurou-se em uma estudo teórico metodológico e se desenvolveu por meio de pesquisa-intervenção, inserindo-se no campo educacional, sendo desenvolvido na Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Os participantes dessa prática de inserção no campo foram os estudantes dos cursos presenciais de graduação da UFPR maiores de 18 anos, de ambos os sexos, que se interessaram em participar do estudo e contribuir com a discussão da temática do preconceito nas Rodas de Conversa e Oficinas que foram oferecidas pelo estudo nos anos de 2017, 2018, e 2019. Estas atividades foram realizadas com no mínimo de cinco e no máximo quinze participantes. O convite aos estudantes para as Rodas de Conversa e

¹ Este projeto de doutorado vincula-se ao Projeto Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira (2ª edição) coordenado Profa. Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan. Título público do projeto: Permanecendo - Psicologia e Políticas de Permanência na Universidade que reúne Ensino, Pesquisa e Extensão, registrado na Plataforma Brasil. (Nº Parecer consubstanciado: 1.858.494)

Oficinas foram realizados por meio da divulgação em cartazes distribuídos pelo campus do Prédio Histórico, Reitoria da UFPR e Rebouças, redes sociais e pelos sites de divulgação da universidade, nos projetos e programas de assistência ao estudante e nos coletivos estudantis, com os quais foram feitas parcerias. Informações referentes aos objetivos das Rodas de Conversa e Oficinas, datas, local, horário e o e-mail/celular da pesquisadora foram disponibilizados para que os interessados pudessem entrar em contato.

As Rodas de Conversa/Oficinas propostas nessas inserções foram realizadas com estudantes do curso de Psicologia, tutores do Projeto de Extensão Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes coordenado pela Professora Doutora Elaine Cristina Schmitt Ragnini, e com os estudantes migrantes/exilados que participam do projeto. Do mesmo modo foram realizadas Rodas de Conversa/Oficinas com os participantes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR (NEAB-UFPR), que tem como foco o ensino, a pesquisa e a extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, coordenado pelo Professor Paulo Vinicius Baptista da Silva.

A participação no Projeto Permanecendo juntamente com o auxílio da Diretora Técnica do Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) Francine Rocha, possibilitou a divulgação da pesquisa em alguns canais de comunicação da universidade como o Bionews – Boletim Eletrônico de Publicação Semanal do Setor de Ciências Biológicas da UFPR. Foram divulgadas por meio deste canal duas atividades oferecidas pela pesquisadora que buscaram identificar atitudes de preconceito que ocorrem dentro do ambiente acadêmico. A primeira atividade diz respeito a um formulário on-line destinado a estudantes de graduação, o qual buscou construir dados para futuras práticas inclusivas dentro da UFPR. O formulário ficou disponível no site do Bionews até o final do mês de setembro de 2019, podendo ser acessado pela comunidade acadêmica através do link disponibilizado na página do próprio site. A segunda ação foi a oferta de um serviço de escuta individual de experiências de preconceito na universidade conduzido pela pesquisadora e aberto a todas as categorias de preconceito. A proposta pretendia oferecer um espaço de fala para os estudantes onde eles pudessem fazer circular a própria voz e se fazer escutar sobre as experiências de preconceito na relação com a instituição de ensino. Foi disponibilizado um dia da semana específico para atendimento a demanda da comunidade do Setor de Ciências Biológicas – SCB. O local dos encontros

situava-se na ASPEC (terceiro piso do setor de Fisioterapia), em um ambiente seguro e com sigilo das informações. O formulário on-line serviu como um complemento a este serviço no sentido da melhor compreensão da problemática sem que a pessoa precisasse se identificar. As perguntas do formulário buscavam identificar se existem experiências de preconceito na universidade, como elas acontecem, e quais tipos de preconceito aparecem configurados pelos estudantes.

Outra parceria realizada foi com a Superintendência de Inclusão, Diversidade e Políticas afirmativas (SIPAD), a partir do superintendente Professor Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva. A participação da pesquisadora em uma reunião convocada pela SIPAD, onde também estiveram presentes a pró-reitora Maria Rita de Assis César, o Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), permitiu o compartilhamento da proposta da pesquisa com o grupo e o oferecimento de Rodas de Conversa para tratar do tema do preconceito. Nessa reunião houve uma aproximação com a psicóloga Diana Theodoro da SIPAD que é responsável pelo acolhimento a pessoas da comunidade acadêmica que venham a ser vítimas de discriminação, assédio ou violência. Posteriormente a pesquisadora fez um contato pessoal com a psicóloga agendando um horário para encaminhar a proposta das Rodas de Conversa. Nesse encontro foi gerado e enviado um convite pelo e-mail institucional da SIPAD para participação das Rodas de Conversa endereçado a técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação da UFPR, os interessados em participar poderiam confirmar o seu interesse diretamente pelo WhatsApp da pesquisadora. A partir disso, houve contato por parte da Analista de Projetos Educacionais, Coordenadora do Núcleo Tandem do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), Norma Caroline Demamann Müller solicitando o agendamento de um horário para uma conversa. Esta conversa foi individual e se realizou no CEAPPE. A demanda que chegou por meio desta funcionária do Celin apontou para experiências de preconceito e discriminação entre docentes e discentes, docentes e docentes, e, discentes e discentes frequentadores daquele espaço. Diante disso, a pesquisadora propôs duas Rodas de Conversa – uma com os estudantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, e outra Roda com os professores e professoras de Língua Portuguesa para escutar as dificuldades produzidas por essas relações nessa esfera de atividade.

A Roda de Conversa com os estudantes conveniados ao Celin possibilitou identificar a importância deste serviço para o letramento em Língua Portuguesa desses estudantes que vêm de países como África, Haiti e Venezuela sem conhecer a língua, mas com o compromisso de ingressar em uma vaga em universidades parceiras do programa. Ficou evidente a relevância da relação entre os estudantes com a equipe do Celin para a construção de vínculos de pertencimento com a educação e a cultural local. À dificuldade de falar, ler e escrever em Língua Portuguesa somam-se experiências de preconceito no cotidiano dos estudantes em relação a sua integração social em função de condições culturais, étnico-raciais e linguísticas.

Os dados produzidos a partir da entrada no campo empírico por meio do estudo piloto possibilitou conhecer e ter maior familiaridade com a realidade concreta dos estudantes no ensino superior que aconteceu a partir da construção de parcerias com os programas e núcleos de apoio ao estudante universitário da UFPR - Superintendência de Inclusão, Diversidade e Políticas afirmativas (SIPAD), Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE), Projeto de Extensão Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes e Núcleo Tandem do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN). A partir das demandas apresentadas pelos dos estudantes buscamos promover diálogos e reflexões sobre as configurações do preconceito na UFPR e os efeitos desses sentidos na subjetividade dos universitários.

Diante das propostas de diálogo oferecidas na tentativa de conhecer e escutar as experiências de preconceito vividas pelos estudantes na universidade, cabe salientar que poucos foram os estudantes que compareceram, havendo mínima adesão às práticas ofertadas as quais não se concluíram. De todas as iniciativas propostas e acima descritas, a pesquisa concretamente se realizou com Entrevistas Narrativas. No ano de 2017, a pesquisadora foi coordenadora de Oficinas de Escrita Criativa no Curso de Preparação para Pós-graduação ofertado pelo NEAB/UFPR. Em 2021 a pesquisadora voltou a fazer contato com esses cursistas e fez o convite aos integrantes desse curso para participarem da pesquisa. Quatro estudantes se interessaram em participar das Entrevistas Narrativas e voluntariamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra no Anexo.

4.3 Quadro – Participantes

Nome	Gênero	Idade	Curso	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Maitê	Feminino	37 anos	Pedagogia	2003	2006
Deckard	Masculino	52 anos	Administração de Empresas	1988	1992
Vladimir	Masculino	47 anos	Letras e Inglês	1997	1998 – Pede transferência para outra instituição de educação superior, onde conclui sua formação.
Carlos	Masculino	39 anos	Pedagogia	2013	2017

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Participaram das Entrevistas quatro cursistas do Curso de Preparação para Pós-graduação do NEAB/UFPR, ano de 2017, ingressantes por cota racial e social, todos ex-alunos da UFPR. Dos quatro participantes, três eram homens e uma mulher. Um homem com 52 anos formado no curso de Administração de Empresas, um homem com 39 anos formado no curso de Pedagogia, um homem com 47 anos formado no curso de Letras e Inglês e uma mulher com 37 anos formada no curso de Pedagogia.

4.4 Material e Métodos

Neste estudo foram realizadas Entrevistas fundamentadas em pressupostos da psicologia histórico-cultural e da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (Pan, 2016) as quais vem sendo desenvolvidas juntamente com outras pesquisas recentes (Machado, 2011; Rhodes, 2014; Branco, 2015; Aguirre, 2015; Litenski, 2015 e Almeida, 2016).

As Entrevistas são consideradas enquanto práticas investigatórias individuais e coletivas que beneficiam o processo de transição do universitário e a qualidade de sua permanência na universidade, contribuindo para a redução do sofrimento e do abandono na Educação Superior, promovendo o protagonismo e a autonomia do estudante (PAN et. al., 2013). As Entrevistas encontram-se fundamentadas no pressuposto bakhtiniano do

entrelaçamento entre os textos da vida concreta cotidiana e o da esfera universitária onde a produção de linguagem dialógica acontece com a mobilização de práticas de leituras anteriores, da história de vida dos estudantes e das experiências socioculturais daquele que fala, lê e escreve na UFPR. A partir desses enunciados que carregam posicionamentos axiológicos e ideológicos são produzidos discursos dentro de determinados gêneros que são compartilhados nas relações sociais enunciando horizontes avaliativos que confrontam concepções e visões de mundo em um diálogo inacabado e tensionado pelas arenas de vozes que se constituem nesse espaço.

As Entrevistas propostas com base no princípio dialógico constituído pelo Círculo de Bakhtin são procedimentos que procuram evidenciar a relação discursiva que se materializa naquelas narrativas por meio de enunciados concretos com o objetivo de revelar a relação entre as vozes sociais participantes daquele diálogo. No contexto da pesquisa e das entrevistas, os participantes do diálogo encontravam-se situados no campo discursivo da Educação Superior naquele momento histórico.

Segundo Muylaerte et al. (2014) Entrevistas Narrativas permitem o aprofundamento das investigações por meio das narrativas enunciadas a partir da combinação de histórias de vida nos contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que possibilitam produzir transformações nas crenças e valores que motivam e justificam os atos verbais dos interlocutores.

De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002) nas Entrevistas Narrativas a história emerge a partir da interação verbal, da troca comunicativa, e do diálogo entre entrevistador e participantes. As Entrevistas Narrativas se caracterizam como ferramentas que visam a profundidade de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida no contexto situacional. Esse tipo de entrevista busca encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre acontecimentos importantes de sua vida que estão relacionados a temas de pesquisa dentro de um contexto social e uma esfera discursiva.

Nesse sentido, segundo Galvão (2005) a possibilidade de narrar o vivido ou transmitir ao outro a sua experiência de vida, torna a vivência de narrar uma forma de enunciar e dar novos sentidos ao tempo vivido e às experiências da vida, possibilitando o resgate de um passado histórico e a sua articulação com o tempo presente a partir de suas

próprias palavras. Assim, uma das funções da Entrevista Narrativa é contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado promover em ações verbais o futuro. Nessa perspectiva, o autor salienta que o recurso da narrativa possibilita uma orientação de movimento e produção de sentidos.

Creswel (2014) aponta que as Entrevistas Narrativas revelam experiências não só individuais que podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos, mas também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as autobiografias se inscrevem. Segundo Muylaerte et al. (2014) o uso de eixos norteadores permite que a entrevista flua pela ordem do discurso do entrevistado, possibilitando que o entrevistador lance mão de seguir um roteiro pré-estabelecido que, em geral, quebra a naturalidade e gera imposições restritivas tanto aos interesses do pesquisador como para o próprio participante da pesquisa.

Campos (2008, 2010) indica que as Entrevistas Narrativas podem estimular a captura de circunstâncias nas quais o pesquisador pretende investigar mediações entre experiência e linguagem, ou ainda situações envolvendo ações e eventos coletivos. As Entrevistas Narrativas são uma forma de as pessoas experienciarem e falarem sobre sua visão de mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias contando e se ouvindo, podem refletir a respeito de si mesmas, quem são, reconstruindo continuamente sentidos sobre si e o outro.

Jovchelovich e Bauer (2002) salientam que o estudo qualitativo por meio das Entrevistas Narrativas permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas, sejam problematizadas a partir do encadeamento das falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam. As Entrevistas Narrativas permitem ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência vivida seja revelada, o que envolve aspectos fundamentais para compreensão tanto do enunciado do sujeito entrevistado, como do contexto em que está inserido.

Para a participação das Entrevistas foram solicitadas as assinaturas dos participantes no TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontra no Anexo. Todas as informações pertinentes à pesquisa foram devidamente fornecidas

aos estudantes com o objetivo de proteger e assegurar o sigilo e a privacidade dos participantes para que aceitassem participar da pesquisa de forma autônoma e consciente.

4.5 Os procedimentos

As Entrevistas foram realizadas tendo-se como foco suas posições avaliativas, a compreensão emotivo-volitiva e a dimensão axiológica dos enunciados dos participantes, evidenciando as interpretações produzidas frente aos assuntos levantados na interlocução. Para tal, escolhemos alguns eixos norteadores baseados nos seguintes aspectos: história de vida e trajetória de letramento até o acesso ao ensino superior; compreensão, interpretação e sentidos atribuídos às práticas de leitura e escrita na universidade; compreensão, interpretação e sentidos atribuídos às experiências preconceito na universidade. Tal definição foi seguida como pano de fundo das questões realizadas, sempre observando a possibilidade de abertura e aprofundamento a outros aspectos que se mostrassem importantes durante os diálogos. Os eixos norteadores utilizados como roteiro nas entrevistas se encontram apresentados no Apêndice.

Nas situações de entrevista, por um lado, os estudantes foram participantes de um curso preparatório para a Pós-Graduação oferecido pelo NEAB/UFPR, e, portanto, corresponderam às exigências para participar daquela formação disponibilizadas por meio de edital. Além disso, sua participação nas entrevistas foi voluntária e consentida com a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) solicitada pelo Comitê de Ética em Pesquisa que lhes foi enviado por e-mail. Por outro lado, a entrevistadora é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e foi coordenadora de Oficinas de Escrita Criativa neste curso Pré-Pós do qual estes estudantes participaram enquanto cursistas. Embora seja considerada uma relação entre pares, pois tanto entrevistados como entrevistadora são estudantes da UFPR, estão presentes nos enunciados as diferenças de raça, classe social, gênero, idade e escolarização entre os sujeitos, além do vínculo afetivo construído com cada participante durante as atividades do curso e oficinas. Com essas particularidades, podemos apreender as condições concretas e a dimensão histórico-social em que os enunciados se realizam nas entrevistas. Nas interações entre as vozes sociais que circulam nas entrevistas, cada entrevistado possui noções diferentes sobre o mesmo fenômeno que é o preconceito vivenciado por todos na universidade. Assim, os enunciados sobre as experiências de preconceito são acentuados de forma diferente por

cada um deles. Ou seja, são diferentes atitudes-responsivas para o mesmo tema que convocam vozes sociais diversas relacionadas ao preconceito e suas tensões. Com isso, observamos que os diferentes lugares da enunciação ocupados pelos participantes da pesquisa vão se configurando a partir de distintas exigências de resposta para cada sujeito. Ainda que a entrevistadora ocupe uma posição que corresponde ao seu horizonte apreciativo, enunciando as perguntas para um indivíduo coletivo que tem uma experiência particular – cursistas do Pré-Pós NEAB/UFPR: Carlos, Maitê, Deckard e Vladimir, ela ocupa uma posição diferente em relação a cada um dos entrevistados levando em consideração o seu próprio posicionamento axiológico e suas expectativas em promover o diálogo sobre o tema do preconceito na Educação Superior.

4.6 Análise dos dados

O material de análise consiste nos enunciados proferidos em Entrevistas por quatro (04) estudantes do Curso de Preparação para a Pós-Graduação ofertado pelo NEAB/UFPR no ano de 2017. As entrevistas que inicialmente seriam realizadas presencialmente, foram conduzidas individualmente em plataforma remota pelo software Skype no mês de maio de 2020 respeitando os decretos que ampararam as medidas de prevenção, controle e enfrentamento à disseminação do Coronavírus (Covid – 19) e gravadas pelo próprio programa de computador. Estes enunciados são abordados e discutidos a partir de uma perspectiva de análise bakhtiniana, trazendo para esta pesquisa a tensão de vozes sociais que constitui a subjetividade de cada estudante a partir de um pressuposto relacional eu - outro que se produz entre linguagem, sujeito e esfera discursiva.

Os enunciados dos estudantes foram analisados enquanto imersos na totalidade social e histórica conforme os pressupostos da filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo. Tomando-se como unidade concreta de análise o enunciado como um texto vivo onde a palavra carrega em si os valores de uma determinada sociedade, por meio de inúmeras tramas ideológicas que compõem o plurilinguismo dialogizado. Desse modo, a leitura dos dados remete a produção de sentidos entre as vozes situadas social e historicamente, abdicando-se de qualquer transparência e saturação de sentido. Os enunciados foram analisados a partir da constituição de uma rede de diálogos entre os enunciados dos estudantes e a pesquisadora de modo a construir um novo texto, configurado por outras condições dialógicas como processo de compreensão responsiva

ativa por parte da pesquisadora de forma a produzir outros efeitos de sentido acerca do preconceito na Educação Superior. Os recortes realizados para a análise do material se deram a partir da definição do objeto a ser investigado: as configurações do preconceito na Universidade Federal do Paraná e seus efeitos subjetivos para os universitários. (PAN e REIKDAL, 2018)



5 RESULTADOS

Iniciamos a análise dos dados retomando a pergunta de tese: Qual a configuração de sentidos do preconceito e os seus efeitos na subjetividade dos universitários desde uma perspectiva discursiva dialógica no contexto da Universidade Federal do Paraná (UFPR)?

Com isso, apontamos que a produção de enunciados gerados a partir de entrevistas sobre experiências de preconceito na Educação Superior possibilitou responder dialogicamente aos questionamentos colocados na problematização deste estudo. Nesse sentido, começamos com a história da universidade e suas formações verbo-axiológicas historicamente construídas.

De acordo com Rodrigues (2015) a história da UFPR está ligada ao desenvolvimento do estado do Paraná, em resposta a uma demanda da elite paranaense. O sonho de uma universidade nasceu em 1892 com o político Rocha Pombo, que pela Lei n. 63 de 10 de dezembro de 1892 do Congresso Legislativo Estadual, consegue autorização para a criação de uma Universidade em Curitiba, inclusive recebendo terreno para construção de sua sede. Mas, foi somente em 1912 que a demanda por profissionais qualificados no estado mobilizou lideranças políticas como a de Victor Ferreira do Amaral e Silva, e Nilo Cairo da Silva em prol da criação da universidade. Era uma época próspera devido à produção e comércio de erva-mate. Em 1913, a universidade começou a funcionar como instituição particular. Os primeiros cursos ofertados foram Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia.

Rodrigues (2015) salienta que nos anos 1914 vieram a recessão econômica e as primeiras dificuldades em função da Primeira Guerra Mundial, dentre elas uma lei que determinava o fechamento das universidades particulares, numa tentativa do Governo Federal de centralizar o poder sob as instituições de ensino superior. Foi necessário então criar alternativas para evitar o fechamento da universidade. A forma encontrada na época para adequar-se à lei e continuar funcionando foi desmembrar a instituição em faculdades autônomas e reconhecidas individualmente pelo governo. Durante cerca de 30 anos buscou-se restaurar a universidade, objetivo alcançado no fim da década de 40 quando as faculdades existentes, acrescidas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foram reunidas como a Universidade do Paraná. Para essa unificação foi fundamental o apoio da imprensa e da comunidade paranaense.

O autor aponta que após a restauração da universidade em 1946 iniciou-se a batalha pela sua federalização. Flávio Suplicy de Lacerda, reitor à época, mobilizou as lideranças do Estado e, em 1950 a universidade passou a chamar-se Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma instituição pública e gratuita que adotou o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão norteando suas atividades em direção ao desenvolvimento da comunidade paranaense.

Rodrigues (2015, p.20) destaca que a concepção original da Universidade do Paraná se aproxima do modelo Napoleônico Francês, que tem como ponto central a “visão de uma universidade voltada para a profissionalização e para a formação de carreiristas liberais“, como grande parte do ensino superior no Brasil. Segundo ele, é perceptível sua concepção inicial de formação de profissionais para o crescimento do estado, para atender as necessidades da elite paranaense em constante transformação, focado no ensino e formação profissional. Esse discurso produzido pela UFPR em um determinado contexto histórico se sustenta até os dias atuais por meio de outras configurações, e se torna favorável à perpetuação e à propagação de vozes sociais – repletas de valores e de relações de poder – que circulam socialmente nas esferas de formação no mundo acadêmico. De acordo com Pan (2006, 2017) as práticas dominantes de letramento na universidade encontram-se associadas ao progresso, à eficiência, à educação como mercado (GENTILI, 1995, 2009) opondo-se a uma concepção de letramento onde as práticas verbais são compreendidas como social e culturalmente determinadas (STREET, 1984). Assim, supomos que os discursos predominantemente veiculados na universidade podem priorizar os benefícios profissionais de inserção no mercado de trabalho e mobilidade social, em detrimento do aspecto formativo que este aprendizado pode promover no âmbito intelectual, emocional e sociocultural e que contribui na constituição de sujeitos conscientes de seu papel para a transformação social.

De acordo com Cervi (2013, p. 67) na década de 1990 percebeu-se uma estagnação nas instituições de ensino superior públicas, que não tiveram reposição de professores e funcionários, e praticamente nenhum crescimento na oferta de vagas. Com o intuito de mudar esse quadro, a primeira década do século XXI marcou o início de um novo processo. A partir de 2002 os programas de expansão do ensino superior passaram a se vincular a políticas de inclusão racial e social. Segundo o autor, o objetivo era reduzir as históricas defasagens na presença de negros e de grupos sociais que são minoritários no sistema de ensino. Assim, a partir de 2002 as universidades públicas começaram a

estimular ações inclusivas e discussões sobre a implantação de políticas afirmativas. A UFPR foi uma das primeiras a estabelecer uma política de cotas no vestibular. Para o concurso de 2005 a instituição já previa 20% de vagas para candidatos que se autodeclaravam negros e outros 20% para concorrentes que sempre estudaram em escolas públicas. Esse sistema, com algumas mudanças nas regras, mas mantendo os 40% de vagas para cotas, foi mantido até o vestibular de 2012². Segundo Cervi (2015, p.67) a discussão sobre a implantação de políticas afirmativas na UFPR insere-se em um contexto mais amplo, caracterizado principalmente pelo surgimento de políticas públicas federais na área de educação com dois objetivos principais: ampliação do sistema federal de ensino superior e, ao mesmo tempo, diversificação racial e inclusão social no público atendido por essas instituições.

Nesse contexto, discussões a respeito da maneira como os universitários concebem as práticas formativas para um público discente específico que ingressa a partir das políticas inclusivas tornam-se cada vez mais frequentes no meio acadêmico (LEDA e MANCEBO, 2009; SOMERS et al., 2013; MACHADO e PAN, 2016). Enquanto grande parte dos universitários envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem considera a importância da formação acadêmica para a construção da sua identidade profissional, posicionamentos divergentes confrontam-se no dia-a-dia da universidade quando o tema se refere a como fazê-lo levando em consideração as dificuldades encontradas pelos universitários com o gênero científico e respectivas práticas verbais (tese, dissertação, monografia, artigo, ensaio, resenha, resumo, seminários, entre outros) – ou seja, ficam implícitos questionamentos do tipo: existe um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico que devem ser ensinadas para que essas dificuldades sejam resolvidas?, como instituir gêneros e estratégias que possibilitem constituir lugares de autoria para os estudantes que levem em consideração a sua diversidade discursiva? As questões são muitas, mas todas parecem se unir a uma questão subentendida comum tanto à instituição universitária

² A Lei 12.722 foi publicada em agosto de 2012, regulamentando a política de cotas em todas as universidades federais brasileiras. Ela estabelece que, a partir de 2013, as universidades devem reservar 50% de suas vagas no vestibular para candidatos que fizeram todo o ensino médio em escola pública. Desse percentual, metade deve ser destinada a candidatos que comprovarem renda mensal de até 1,5 salário-mínimo por membro da família. A lei também estabelece que uma proporção dos dois grupos de cotas pelo menos igual ao percentual de negros (pretos e pardos) e indígenas da unidade da federação em que se encontra a universidade deverá ser destinada a esses grupos de candidatos.

quanto aos estudantes – o universitário quando ingressa no ensino superior precisa saber ler e escrever diversos gêneros textuais.

Contudo, nossos enunciados jamais são neutros, eles se constituem dialogicamente. Tanto porque partem de sujeitos que fazem escolhas, como porque se constituem na relação de alteridade com o outro (outros sujeitos; outros enunciados). Os sujeitos entrevistados se posicionam para responder a entrevista tendo suas escolhas guiadas por um processo dialógico que mantêm com os lugares sociais e históricos que ocupam dentro e fora da academia e por um processo de alteridade que constitui o eu no outro. Essa especificidade discursiva do diálogo estabelecido entre os entrevistados/estudantes e a entrevistadora/pesquisadora em meio a determinadas relações de poder ali existentes, acaba reconfigurando os sentidos dessa prática letrada, portanto de identidades, à medida que busca compreender a construção de sentidos sobre experiências de preconceito considerando as relações sociais e interlocuções que cada um estabelece dentro do mundo acadêmico.

Diante disso, serão apresentados abaixo os recortes das entrevistas e a análise dos dados.

▪ **Deckard, 52 anos, ingressou na Universidade Federal do Paraná pelo vestibular em Administração de Empresas.**

Dos 4 aos 16 anos Deckard estudou em um só colégio, o que ele considera relevante para a sua entrada na universidade. Segundo ele, os hábitos de estudos foram construídos a partir de referências familiares em que sua mãe era professora. Estas práticas, mais a metodologia de ensino e os vínculos formados no colégio contribuíram para formar a base para o seu ingresso na Universidade Pública. Deckard passou no vestibular da UFPR para o curso de Administração quando estava com 17 anos. Naquela época dos anos 80 ele considerava o ensino universitário bastante rigoroso, pragmático e baseado na decoreba de conteúdo.

O enunciado de Deckard aponta para um sentido de letramento produzido a partir de suas vivências em família e escola, e estruturado dentro de um contexto de continuidade. A constância e continuação das experiências sociais, cognitivas e afetivas promove um ambiente que permite o seu desenvolvimento enquanto estudante. O ingresso na universidade está calcado em valores transmitidos pela mãe-professora e pela escola que frequentou até o ensino superior. A ideia de rigor e pragmatismo apontada

indica para um sentido de ensino superior voltado para o êxito e o sucesso, para a racionalização e um conceito de perfeição dentro de uma diretriz medida pela objetividade.

A universidade inserida em um contexto social mais amplo reflete e refrata os valores competitivos e produtivos construídos a partir da estratificação social, da divisão de classes, cultura historicamente prescrita no currículo oficial. Ao ingressar na Educação Superior, os estudantes precisam incorporar a concepção de mundo que circula nessa esfera discursiva por meio de suas práticas pedagógicas, quer dizer, precisam aprender essa nova maneira de se comunicar que é específica do meio acadêmico. Ao mesmo tempo em que precisam incorporar esses valores por meio de práticas de leitura e escrita para se sentirem incluídos, reconhecidos, e estimados, podem vir a negar uma parte da sua existência como pessoa pois seus saberes e conhecimentos anteriores não são reconhecidos nem validados dentro da cultura acadêmica.

A graduação foi a período bastante difícil para Deckard. Para ele, havia um clima de exclusão em relação àqueles estudantes de realidade socioeconômica diferente. Em suas palavras:

[...] primeiro porque só tinham dois alunos que não tinham carro, e eu era um deles, né? Então, a gente percebia um...digamos assim, um clima, oh você não faz parte do nosso time, tanto é que eu fiz o primeiro ano e parei, né?

Por se sentir excluído do grupo, Deckard interrompe o curso e retorna no ano seguinte (1989) ingressando em uma outra turma. Segundo ele:

[...] daí eu fiquei parado e voltei pro curso e já peguei uma outra turma que já tinha um perfil um pouco diferente, né? Já tinha pessoas mais maduras, que já trabalhavam.

Este enunciado aponta para efeito de desigualdade social e seus sentidos para o estudante, onde as estratificações sociais e suas valorações delineiam as identidades em confronto . O preconceito em relação a situação socioeconômica define a posição social do indivíduo na estrutura da sociedade, na universidade essa questão é replicada e pautada na posição social dos estudantes, conforme seu acesso à renda, poder aquisitivo, e padrão de vida, sobretudo, à rede de relações em que se inserem. O preconceito de classe na universidade apesar de velado pode ser violento pois afasta e isola os estudantes de classes sociais diferenciadas impossibilitando que eles exerçam seus direitos e participem da vida

acadêmica de forma integral em igualdade de condições. A interrupção do curso é produzida por mecanismos de exclusão que contribuem para que os estudantes sejam conduzidos silenciosamente para fora do currículo oficial, para longe do sistema de avaliação, para além da cultura acadêmica, afastado do ideário acadêmico e enfim para o abandono do curso. No seu retorno ao curso Deckard sente-se mais participativo integrando uma turma com características próximas às suas no que diz respeito à classe social. São estudantes que trabalham e contribuem para a renda familiar.

Relata que nesse retorno o curso já apresentava uma outra estrutura, o que nos faz inferir que nesse período a universidade teria se modificado. Fez o estágio supervisionado, mas não precisou escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Segundo ele:

[...] não tinha o rigor por exemplo de normas técnicas e o referencial de autores, era algo mais assim como um estudo de caso que você estava fazendo num estágio presencial, e fazia relatórios de trabalho.

Hoje ele percebe uma mudança ao comparar a sua formação com a de sua filha que estuda na UFPR.

Me parece que a pedagogia na época era diferente do que eu vejo hoje, né? Por que eu não tive essa experiência vivencial, mas eu vejo muito o modelo da minha filha mais nova em que os alunos trabalham mais juntos para a construção do conhecimento, né? O vivencial conta bastante. Me parece que isso é mais estruturado do que era no final dos 80 e início dos 90.

Deckard aponta para uma mudança na cultura acadêmica da universidade. Essa relação intergeracional feita por ele retrata o processo de democratização do País e seus efeitos para a maior abertura das universidades. Em um determinado tempo e espaço histórico e social os modos de subjetivação vão sendo redefinidos e a universidade vai contribuindo com as práticas e os conhecimentos necessários para que esses valores sejam atualizados de acordo com as transformações das normas sociais e discursivas. O que retrata a universidade em processo de transformação, se atribuído a novos perfis de estudantes.

Deckard conta que naquela época percebia alguns professores extremamente engajados apesar de passarem por muitas dificuldades, como por exemplo a de não ter papel higiênico no banheiro o ano inteiro, de ter greve de 4, 5, 6 meses na universidade.

Por outro lado, ele percebia professores extremamente desinteressados. Refere sobre algumas dificuldades enfrentadas:

Para mim, as aulas eram realmente muito ruins, né? Eu não conseguia assimilar aquilo, eu tive dificuldades bem grandes em duas ou três matérias. Contabilidade, estatística e a parte de ciência computacional que tinha outro nome na época.

Deckard enuncia sua dificuldade de aprendizagem. O espaço acadêmico imerso em um ambiente de privação de materiais básicos como giz e papel higiênico apresenta-se precário, deficiente. A relação dos professores com a universidade nesse contexto é representada pela instabilidade e insatisfação. A tensão e os conflitos são vividos como ameaças a continuidade do ensino-aprendizagem, e parecem fragilizar tanto docentes como discentes.

As práticas acadêmicas conduzidas pelos professores estão carregadas de sentidos produzidos na relação dos docentes com a universidade – sob o imperativo da inclusão e de um projeto político-pedagógico que possa receber estudantes de diferentes grupos, até então excluídos, evidenciam-se contradições da realidade educacional brasileira, ou seja, instalações físicas insuficientes, um quadro docente que requer avanços em sua formação, redes de apoio inexistentes ou desarticuladas, preconceito e discriminação. (PAN e REIKDAL, 2018, p. 79 e 80)

No discurso da igualdade de direitos de acesso ao ensino superior está implícito um discurso de equidade e justiça que responsabiliza o estudante pelo seu próprio fracasso.

Relata que apesar do pragmatismo e de saber como funcionava a regra de avaliação na turma, ele teve dificuldade de se ajustar ao modelo.

Oh, vai lá, daí você fala, a gente ouve, fica anotando e tal, daí cansa de anotar e depois vai tentar decorar aquilo tudo, eu não via que era algo assim de você ter a compreensão do porquê que aquilo estava ali e a aplicabilidade daquilo na tua vida.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem as relações interpessoais são consideradas facilitadoras ou não dos vínculos e laços sociais. Essas relações são mediadas pelas práticas verbais valoradas pela universidade que perpassam esse processo cooperando ou criando barreiras conflituosas para a apropriação do saber acadêmico.

Relata que teve um professor que foi muito marcante na sua vida acadêmica. Foi seu professor no estágio supervisionado e com ele ele aprendeu muitas coisas importantes. Conta que esse professor era extremamente exigente. Como Deckard não tinha carro precisava ir a pé para a universidade e tinha que almoçar correndo para fazer as reuniões de estágio com o professor. Relata que um dia ele chegou 15 minutos atrasado e o professor cobrou o horário. Isso foi muito marcante para ele pois o professor tinha esse rigor, mas que segundo ele não era um rigor indiferente. Nessa vivência com o professor, Deckard sente a pressão e ao mesmo tempo a implicação do docente.

Ele não era distante, né? Olha só, a regra é essa: a reunião começa às 14h e não às 14h15, então, você tem que resolver o seu problema, e apesar disso eu tirei uma nota bem boa com ele.

Considera que as práticas acadêmicas o auxiliaram profissionalmente a conseguir construir uma base sólida que lhe possibilitou passar em um concurso público, ao mesmo tempo refere a imposição de certas práticas:

[...] teve sei lá, talvez 10, 15 por cento das matérias que fizeram diferença pra mim, e lembro também de uma lógica de alguns professores que diziam assim, pega o livro tal, oh, tem que ler o livro assim, mas assim, e eu não sentia que isso era feito de uma maneira que a gente compreendesse os porquês, entende?

Deckard conta de uma situação marcante para ele sobre a última nota que ele precisava para passar em Administração Financeira. Ele estava exausto, segundo ele já não aguentava mais. O professor disse que ele precisava tirar 9,6 para passar direto e ele ficou a madrugada inteira estudando, revisando tudo, nem dormiu, tomou café, pegou o ônibus, e foi para a universidade fazer a prova. Achou interessante porque depois da prova o professor comentou: “oh, tivemos um 10!”, e segundo ele era a matéria mais difícil do curso, e ele percebeu que os colegas ficaram surpresos. Quando o professor disse o nome dele, ele também ficou surpreso. Mas acha que as outras pessoas ficaram surpresas no sentido preconceituoso. No entanto, considera muito desagradável ver os estudantes bebendo o dia inteiro nos arredores da universidade.

A surpresa dos colegas, a dele próprio, bem como do professor enunciam uma quebra de expectativas entre as relações pré-estabelecidas valorativamente entre identidade de classe e rendimento acadêmico na universidade. Os indícios do preconceito acadêmico podem aqui ser anunciados. Ao perceber a reação de colegas de turma sobre

a sua atuação bem-sucedida e eficiente como estudante em uma prova, Deckard conta sobre a sua própria surpresa em relação a essa experiência. É na relação em sala de aula que se percebe evidenciando o processo de construção da identidade e do autoconceito/autoimagem/autoestima configurados pela alteridade e pelos aspectos históricos, sociais, ideológicos e psicológicos que a trama das enunciações desencadeia.

Relata que em momentos de greve aconteciam invasões nas salas de aula e que para ele isso era errado:

Não acho que era uma atitude correta, sabe? Eu acho que assim como a pessoa podia não querer estar lá, quem queria estar estudando deveria ser respeitado, então isso me cansou muito, sabe? Todos os anos a mesma história, a mesma estrutura que eu achava um pouco desorganizada, né? Eu ficava muito melindrado de ir ao banheiro e não ter papel higiênico e não ter papel toalha, sabe? Eu achava que aquilo que eu via, um prédio gigantesco, né? Toda aquela estrutura grandona lá e eu via essa falta de recursos básicos, sabe? As cadeiras quebradas, os quadros assim, aquele suporte do apagador estragado ou com buraco no meio, e eu acho que aquilo era uma coisa que me causava um desconforto muito grande.

Em sua relação com a universidade, Deckard enuncia o seu desconforto por perceber a contradição entre forma e conteúdo vividos nos espaços e relações interpessoais ali estabelecidos. Aponta para uma universidade que teoricamente é uma construção histórica grandiosa e imponente, mas que naquele momento de greves e invasões, vive depredações e privações. Ele mostra sua discordância com as invasões, mas, ao mesmo tempo, seu sentido em relação ao desmanche das universidades, a falta de recursos básicos. Nesta época, as universidades brasileiras viviam uma crise com privações incalculáveis de recursos, o que resultou em greves longas que sustentavam os movimentos de resistência à privatização do ensino superior público.

Nele – Deckard, se dá a síntese valorada sobre essa vivência de tensão, ele que ao resgatar essa história vivida atualiza a cena com autoria e produz sentidos posicionados e situados, recortando em um plano estético o seu modo de valorar e interpretar sua experiência. “É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidades do eu” (SAWAIA, 2008, p. 98).

Conta sobre sua participação no curso preparatório para pós-graduação de mestrado e doutorado ofertado pelo NEAB da UFPR. Refere que naquela oportunidade percebeu uma universidade totalmente diferente daquela universidade dos anos 90. Relata que percebia dos professores, dos funcionários, e da coordenação a vontade de que as

peessoas entrassem na esfera acadêmica e vivenciassem e participassem daquele ambiente trazendo algo de novo para a sociedade. Em sua participação na universidade, agora como cursista do curso de preparação para Pós-graduação do NEAB – UFPR, Deckard vivencia a universidade a partir de um novo horizonte apreciativo, conferindo a sua experiência um sentido de acolhimento e amparo.

Sobre experiências de preconceito na universidade Deckard relata o mal-estar sentido em uma situação de trote na turma:

[...] teve um lance que realmente me desagradou muito. Em sala, chegou um aluno lá de jaleco tal e começou a passar matérias, livros em inglês, em francês, em alemão tal, né? Fez uma performance lá, sabe? Sinceramente eu não achei graça, eu achei que o cara não é ator, né? Sei lá, um negócio sem graça, acho que, pô, eu queria estudar entendeu? Acordei cedo e tal, e achei um desperdício de tempo, né? Porque eu precisava trabalhar. E teve outro lance na primeira semana de aula que eu achei bastante invasivo, né? Lembro até hoje, que entrou sei lá, acho que uns 10 caras, né? Fecharam a porta e só saía quem pagasse R\$ 10 reais pros caras que iam beber cerveja depois! Uma imbecilidade num prédio público, né? Veja, eu tô falando de 87, um período da nova democracia, pô todo mundo na rua, bonito, eleições diretas, Tancredo não sei das quantas e tal, e esses caras fazendo essas atitudes assim, é... uma atitude déspota, né? Uma meia dúzia de caras que queriam encher a cara de cachaça com o dinheiro da piaçada de 17, 18 anos, isso foi um negócio muito marcante, sabe? Eu nunca tive... assim, uma mensagem verbalizada de preconceito, mas eu percebia, né? Que o pessoal não gostava muito de sentar do meu lado, né? Eu usava umas caveradas, uns monstros. E o pessoal vinha de uma Curitiba do Batel, né? O novo centro de Curitiba era o Batel, né? Todo mundo ia pro Batel, os caras tinham carro eu não tinha, né? Os caras tinham pai famoso eu não tinha, enfim, eu percebia um distanciamento social, né? Uns não davam nem bom dia pra mim e eu também não tava nem cagando pros caras, mas assim é... em relação a verbalização não teve, existia algo meio oculto, meio velado assim, sabe? Oh, beleza, deixa o cara lá, deixa o cara, tipo - esse cara que nasceu em Ohio fica no porão da casa lá escondido, e nós estamos em Nova York ou na Califórnia, eu sentia esse clima de discriminação na sala, né?

Ao narrar experiências de preconceito na universidade, Deckard relata a situação de um trote ao qual foi submetido. Prática que segundo ele humilhou, desqualificou e ofendeu o seu lugar de estudante novato que não via sentido na brincadeira. O trote abusivo é uma prática violenta e desumana que impõe situações de humilhação pública e agressões físicas e psicológicas com graves e sérias consequências. Além disso, Deckard relata que em outras ocasiões se sentiu discriminado pelo tipo de roupas que usava e pela maneira como usava o cabelo mais comprido. Para ele, a discriminação era velada, apesar de não verbalizada, percebia que os colegas de outra classe social se distanciavam como se fosse natural e normal que ele pertencesse a outra categoria de pessoa.

O preconceito de classe social está relacionado ao poder aquisitivo, ao acesso à renda, à posição social, ao nível de escolaridade e cultura, ao padrão de vida e à mobilidade social. Esse tipo de preconceito motivado pela situação econômica também se manifesta como um tipo de violência. Para além dos problemas sociais e econômicos gerados pela desigualdade social produzida pela divisão do trabalho na sociedade brasileira, a discriminação social possui uma relação histórica com a ideia da naturalização das desigualdades e individualização dos fracassos. Nascer em uma determinada classe social tornou-se sinônimo de mérito, sucesso e diferenciação social. Apresentar condições de frequentar determinados ambientes em função da situação econômica é interpretado como se o mérito pessoal tivesse sido o grande diferencial de tal privilégio.

Deckard relata que percebia preconceito em relação ao desempenho acadêmico. Em suas palavras:

Nós estávamos em um grupo com um cara que era bem mais velho, o cara tinha trinta e poucos anos, o dobro da minha idade, ele trabalhava na aeronáutica, né? Era militar e ele ficou no nosso grupo porque era o professor que escolhia o grupo, né? Eu imponho que são vocês e o cara ficou no nosso grupo e tal, e eu lembro que esse cara, ele não veio nas reuniões do grupo sabe, ah, porque eu tenho coisas pra fazer no exército e não sei o que mais, força armada e tal, essas coisas, sempre tinha alguma coisa, e daí na hora do ‘vamo vê’ a gente fez um trabalho e o nosso trabalho realmente não ficou bom, sabe? O nosso trabalho não ficou nada bom porque a gente não tinha conhecimento e acho que nós não pegamos a matéria, né? Eu lembro que o professor falou da avaliação e no final ele falou assim: oh, o fulano de tal veio conversar aqui comigo e nós temos uma exceção, uma excepcionalidade, uma situação que ele falou que o grupo onde ele tá ninguém fez nada, e aquilo lá era mentira, né? Foi feito algo que não foi bem feito, mas algo foi feito, e ele falou isso na turma, sabe? E o cara, ficou do lado do professor e não olhou pra nós, né? Ficou de costas para nós, uma covardia absurda, né? Porque falou de nós. O professor também errou no meu modo de ver por que não nos ouviu, ouviu só a verdade do cara, tratou ela como uma verdade absoluta, né? O axioma dele, é isso aí, não, o cara falou a verdade, então assim, suponho que o professor tenha pensado o seguinte, oh, esses caras que estão mais afastados, os caras de Ohio ali que moram no porão lá, eles realmente não fizeram nada, por que esse cara que é sóbrio e vem de camisa social, de sapato e calça de tergal tá certo, eles estão errados, então, eu percebi essa situação, né? Até hoje eu me lembro dessa passagem, então, não foi algo diretamente explícito, né?

O enunciado aponta para uma experiência de preconceito e discriminação. Na universidade, talvez tenhamos a melhor percepção prática da violência simbólica. Nela, o estudante vindo das classes sociais desprivilegiadas e diferentes comunidades (negros, indígenas, ciganos, rurícolas, surdos) depara-se com uma linguagem, uma prática cultural e formativa envolvendo valores que desconhece por não possuir determinada experiência

de letramento, ou, como aponta Bakhtin, uma visão de mundo que o capacite a compreendê-las ou interpretá-las de acordo com esses valores, comprometendo seu rendimento acadêmico, o que se transforma num impeditivo colocado pela própria instituição de ensino superior e que deslegitima o desempenho desse estudante. Apesar disso, o estudante não percebe que seu baixo rendimento é determinado por fatores sociais e por isso acaba por interiorizar muitas vezes o fracasso, comprometendo sua autoestima não só em relação a sua formação acadêmica, mas, sobretudo, humana. O sentido produzido relaciona-se ao desempenho acadêmico e participação de Deckard dentro de um grupo de trabalho criado pelo professor da disciplina. Segundo ele, um dos membros deste pequeno grupo pertencia a outra classe social, era um rapaz mais velho, e usava outro tipo de roupa que o distinguia na turma dos demais. Este rapaz, que fazia parte do grupo formado, falou separadamente com o professor sobre os colegas, inclusive sobre Deckard, sem consultá-lo e contou uma versão da história sobre a realização da atividade para o professor que tomou seu partido e expôs o restante do grupo para a turma. Ao escutar apenas um lado da história, o professor contribui para a formação de um estereótipo que estigmatiza os outros que não foram escutados e incluídos. Quando uma única história é contada, as muitas outras histórias possíveis ficam à margem e são silenciadas impossibilitando circular outras vozes sociais. Nessa única história não havia possibilidade de acolher as diferenças de desempenho acadêmico, classe social, e geracional indicadas por Deckard.

Deckard conta que no modelo da universidade que viveu na sua graduação havia um distanciamento muito grande na relação professor-aluno:

O que eu percebia lá, assim, era um prato feito, essa é a minha ementa do curso, faz assim, assim assado, nós vamos ter prova tais dias, assim, assim assado, patati -patatá, então você não construía nada junto, né? Daí você também não aumentava a complementaridade daquele tema, né? Isso é uma verdade absoluta e tal, num momento que, que eu tava vivendo, né? No modelo atual de produção científica o estudante pode trazer algo que o professor não conhece, um estudo de caso ou um livro que o professor não viu, um artigo que foi publicado em outro país. ”

Segundo Deckard, a sociedade brasileira passou por rápida transformação e aquilo não ocorreu na universidade, ela ficou com o mesmo modelo:

[...] oh, nós vamos ler esses caras clássico aqui e tal, o cara já escreveu esse livro, o livro do cara é intocável e tal, e aquilo era uma verdade absoluta dentro da universidade pra uma sociedade que tava mudando, né?

Deckard enuncia a falta de empatia na relação professor-aluno. Uma relação de hierarquia que produz distanciamento e falta de diálogo. Quer dizer, um modelo de relação se estabelece a partir das práticas verbais na universidade – diferentes centros verbo-axiológicos se colocam em tensão, são colocadas em evidência as divergências, a materialização da luta de classes, a disputa pelo poder por grupos antagônicos, as crenças, e as demonstrações de preconceitos. O confronto das entoações e dos sistemas de valores entre os estudantes, e dos estudantes com os professores possibilitam as mais variadas visões de mundo acerca de um objeto específico. Esse outro, o professor, a universidade, dá acabamento e contribui para o processo de construção de um eu, de uma identidade, que é construída ideologicamente. O contexto histórico citado por Deckard, na sua época de graduação e no modelo atual de educação, apresenta uma das ideias centrais da filosofia da linguagem de Bakhtin, ou seja, entendemos a centralidade da narrativa como espaço de diálogo e de rememoração que dimensiona seu papel na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade. As relações na universidade se estabelecem pelas práticas de leitura e escrita onde as identidades se confrontam e as relações de poder se estabelecem pelas experiências de letramento conforme afirmou Street (2013). Essas relações falam da identidade e do poder, mas também, da personalidade, que é o que podemos entender como subjetividade nos estudos do letramento e envolve as tonalidades expressivas, o tom emotivo-volitivo, as motivações e afetos que configuram o entorno das relações concretas, vividas e sentidas nas práticas de letramento acadêmico.

Deckard conta sobre uma experiência positiva com um professor.

O cara é despojado, descolado, entendeu? O cara tá naquele nível de conhecimento científico, né? Educacional que, cara, porra, o cara é referência, mas o cara não se coloca como referência, tipo o Oscar assim, sabe? O cara é uma referência, mas ele não se distancia dos estudantes por ser uma referência, né? Na verdade, ele compartilha o que ele sabe, né? É um processo ao contrário, eu sei, quero que mais gente saiba e tô aqui para ser um professor facilitador.

A afetividade também vivida como experiência política na relação professor-aluno aproxima e favorece o desenvolvimento. O desenvolvimento como um processo dialógico que permite a convivência entre diferentes visões de mundo.

Deckard relata que existe um preconceito velado na universidade, mas que a diversidade discente permite uma transformação nesse cenário. Em suas palavras:

Isso está sendo rompido, né? Com a entrada das mulheres também nesse ambiente. Era clássico, né? Só homem branco, rico e famoso pode tá aqui, não, não é mais assim cara, não é mais assim, e talvez isso permita sabe o quê? Sei lá, é uma hipótese que eu tenho de que os alunos consigam ter uma aproximação maior com o conhecimento por ter essa diversidade, né? Do cara que é dreadlock lá, do cara que é uma professora trans. Vai tá todo mundo circulando ali, entendeu? De repente, um cara que se identifica e encontra representatividade. Porque os professores na minha história de vida, alguns professores foram extremamente importantes, sabe? São aqueles caras que você pensa, pô, esse é um mestre, né? É um cara que eu ouço, entende? Um cara que eu me espelho, então, eu acho que isso é importante, né? Então a universidade, ela partiu de um cenário de amplitude, né? De quem pode fazer parte dela, e não só de quem pode entrar pra estudar. De quem tá dando aula lá, né? Se rompe um ciclo secular dos donos do poder.

Aqui Deckard valoriza a atitude do professor sensível, rigoroso, mas implicado, não indiferente. Com isso, aponta para a importância do tom-emotivo volitivo e das valorações identitárias na promoção do diálogo, da alteridade e do reconhecimento das emoções.

Nosso conhecimento sobre o mundo, e sobre o outro é construído a partir das experiências que vivemos com o outro, e das histórias que escutamos, lemos e escrevemos junto com esse outro. Quanto mais diversas forem as experiências vividas e as histórias interpretadas, maior será a nossa compreensão sobre o outro e, sobretudo, sobre nós mesmos como um processo de movimento ininterrupto. A possibilidade de transformação social por meio da não- cristalização das práticas de letramento desconstrói a noção do domínio individual para a consciência de uma expressão de vozes coletivas.

- **Vladimir, 47 anos, ingressou na Universidade Federal do Paraná pelo PROVAR, no curso de Letra e Inglês. No ano seguinte, pediu transferência para outra instituição de educação superior privada onde concluiu sua graduação.**

Vladimir foi estudante do curso de Letras, Português/Inglês da UFPR. Refere que entrou na universidade pelo PROVAR (Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes) no ano de 1997 e que nunca dizia que era estudante do Provar pois sentia medo de comparações e perseguições. Em suas palavras:

Então eu sempre me mantive quieto, sabe? Nunca disse que eu era do PROVAR, com medo de uma retaliação.

Segundo Vladimir a própria universidade tem esse apelo, de que os estudantes mais inteligentes estão lá, o que contribui para uma ideia de meritocracia e para o estereótipo esperado do estudante NORMAL. Segundo ele:

[...] eu tô aqui, mas eu não mereço estar aqui porque eu não entrei pelo vestibular, né? Eu não sou tão inteligente quanto eles. ” Conta sobre o excesso de leitura durante a graduação, comenta em suas palavras: “um caminhão de leituras em cima de você e você não vai conseguir nem absorver muita coisa, é uma leitura muito superficial, porque você tem que dar conta de tudo.

Além disso, relata sobre a sua impressão de que a universidade espera um estudante pronto. Um estudante que sabe ler e escrever e se encontra preparado, sobretudo, para ler e escrever textos científicos. Segundo ele, a universidade considera que se o estudante foi aprovado no vestibular que ele/ela deve saber ler todos os tipos de texto.

Vladimir enuncia o seu mal-estar pelo desencontro das expectativas entre o que a universidade espera do estudante e o próprio estudante em sua existência concreta na Educação Superior. Portanto, enuncia uma identidade que não corresponde a um princípio definido, unificado e bem delimitado de estudante. Vladimir nos apresenta uma identidade que se constitui ao mesmo tempo em que internaliza os significados e valores da cultura tornando-os parte de si mesmo, e que contribui para alinhar os seus sentimentos e suas emoções com os lugares objetivos que ele ocupa nas diferentes esferas discursivas em sociedade, inclusive na universidade. A ideia de um sujeito previamente vivido se contrapõe com um sujeito em movimento habitado por várias identidades, povoado por uma pluralidade de vozes sociais que são atravessadas por valores antagônicos e caracterizadas pela diferença. Aqui podemos observar a dimensão do plural como constitutiva da linguagem que não se constitui unitariamente, mas sim como uma arquitetura de vozes sociais. Com isso, diferentes estruturas enunciativas se confrontam tendo em vista a diversidade de tensões nas relações sociais que se configuram na fronteira entre o eu e o outro. (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2018)

Para Vladimir, os professores da universidade sobrecarregam os estudantes com leituras que exigem tempo para sua análise e compreensão, contudo, não oferecem estratégias de leitura para os textos acadêmicos. Segundo ele, a falta de oferta de práticas verbais alternativas promove o fracasso do estudante na compreensão dos textos científicos, não só o responsabiliza, mas o culpabiliza individualmente pelo seu insucesso

acadêmico. Aqui, ele define outro estereótipo – quem não sabe ler e escrever textos acadêmicos é fraco. Em suas palavras:

[...] a culpa pelo fracasso vai ser sempre do aluno, nunca é da universidade, das práticas, da metodologia, do professor, nunca, a culpa é sempre do aluno que não tem capacidade, que tem problema cognitivo, ou é preguiçoso, é a culpa sempre vai ser jogada nas costas do aluno, isso é claro.

Em seu enunciado Vladimir aponta para a produção do fracasso acadêmico a partir de uma história de discriminação e preconceito que naturaliza o baixo desempenho dos estudantes dentro de uma compreensão sobre mérito e esforço pessoal que justifica a exclusão. A responsabilidade pelo fracasso é depositada no estudante que não se ajusta ao sistema, jamais à falta de adequação da universidade para trabalhar com esses estudantes. Vladimir aponta para a oferta de práticas cristalizadoras e geradoras de preconceito e discriminação que culpabilizam e patologizam os estudantes isoladamente pelo seu fracasso sem considerar o contexto social, político e econômico no qual estão inseridos. (ALMEIDA e PAN, 2017)

Para Vladimir a universidade precisa se reconstruir, se reinventar. Essa universidade ofertada não se enquadra no atual cenário das demandas estudantis. Segundo ele:

[...] o público de hoje é muito diferente dos anos 50, 60, 70, é outra sociedade, então, se é uma outra sociedade, eu tenho outro tipo de aluno na universidade.

Vladimir refere que em sua experiência percebeu que alguns professores até fazem tentativas de explicar as particularidades do texto científico com o intuito de ajudar os estudantes a compreender as tarefas solicitadas, mas que esse esforço é mínimo em comparação com a sobrecarga de trabalhos exigidos. Vladimir conta que presenciou situações de estresse de estudantes que se sentiam sobrecarregados em relação às exigências de produção acadêmica.

Vladimir em seu enunciado apresenta um quadro significativo sobre o cenário discente na universidade atualmente. Segundo ele, não há como silenciar a concretude do cotidiano em sua peculiaridade histórica em detrimento de uma linguagem padronizadora. Em seu enunciado Vladimir aponta para a importância de os professores trabalharem estratégias capazes de fortalecerem as identidades dos estudantes em seus processos de

aprendizagem. Segundo ele, a oferta de práticas verbais dialógicas promove o incremento da sociabilidade e a construção de um sentido de pertencimento.

Segundo Vladimir, é difícil para ele dimensionar quais práticas verbais oferecidas pela universidade contribuíram para a constituição da sua identidade profissional. De acordo com suas palavras:

[...] eu não consigo mensurar uma prática que a universidade tenha ofertado pra ajudar na constituição da minha identidade profissional, mas eu acho que o que acontece muito é você se identificar com o professor A, B ou C e você gostar muito do trabalho dele e querer ser um pouco parecido com ele.

Uma identidade profissional que se constitui academicamente é uma construção individual e social que se desenvolve nas práticas e atividades sociais e discursivas em que os estudantes participam durante a sua formação na universidade. Nesse processo permanente de constituição identitária os estudantes aprendem a atribuir valor às experiências e interpretar cada situação a partir de suas relações sociais concretamente vividas, bem como dos textos lidos e produzidos. Neste enunciado, Vladimir aponta para a importância das identificações, da empatia, e da afetividade nas relações com professores de forma que a identidade profissional vai sendo constituída também a partir daí. Para ele, as histórias dos estudantes vão se integrando com as histórias de pessoas com quem eles mais se identificam, as vozes dos estudantes vão se entrelaçando com as vozes que produzem mais sentido na vida do estudante, correspondem a tons emotivo-volitivos próximos e a valores parecidos. A verdade dos estudantes vai dialogando com a verdade dos professores e com sua linguagem, seu tom, seu conhecimento, ou seja, com o conjunto de todas as experiências vividas nessas relações e que passam a construir/constituir suas identidades.

Vladimir conta que a universidade em momento algum ofertou disciplinas que contribuíram para a sua compreensão do que é ser um professor de Letras. Refere sobre a disciplina de metodologia que oferece algumas práticas nesse sentido, mas que às vezes não coincidem com a realidade. Refere que a sua identificação com o professor A, B ou C é uma admiração pessoal, por isso entende que é um processo subjetivo. Em suas palavras:

[...] eu vejo lá, de repente a professora X, eu gosto muito da maneira como ela se expressa, como ela fala, a bagagem cultural, intelectual, daí ela chama a atenção, particularmente minha, e me faz pensar, poxa, um dia eu quero ser alguém parecido com essa professora X.

Este enunciado aponta para uma não correspondência entre a teoria e a prática em disciplinas que pressupõem o seu entendimento como um professor de Letras. São as suas relações e identificações que o levam a buscar as referências de como ser um professor. Vladimir mostra como o letramento acadêmico vai constituindo identidades profissionais. Vladimir o que contribui para o envolvimento nas atividades propostas e determina a continuidade no curso de formação é a identificação com professores que admira e consegue desenvolver um vínculo.

Outra questão que Vladimir presenciou na universidade e que considera inadequada é o professor cobrar o desempenho do estudante na frente de toda a turma, ou expor o estudante para a turma. Para ele seria correto citar a situação sem colocar nomes e identificar o aluno. Em suas palavras:

[...] uma vez um professor chamou a minha atenção a respeito de um texto na frente de todo mundo, me colocou como exemplo negativo do texto. ” Isso é seríssimo! Essa é uma situação indelicada. Não se pode expor uma pessoa na frente de todo mundo como exemplo negativo do que não fazer no texto.

O enunciado de Vladimir aponta para um sentido de rótulo, estigma e humilhação. Conta que recebeu um atributo que o situou como diferente em relação ao grupo. Sem poder contar com uma atitude empática por parte do professor que de outra forma procura conhecer o outro a partir dele mesmo, recebeu um tratamento negativo, sendo discriminado. O rótulo e o estigma prejudicam Vladimir quando ele se sente desvalorizado em relação aos colegas dificultando a sua trajetória de formação identitária na universidade e retirando-lhe a condição inicial e precedente que é a sua condição de existir. Uma questão ética das relações mobilizada por estigmas.

Além disso, Vladimir refere que considera muito negativo quando um professor de uma Universidade Federal se coloca como um deus superior ao estudante. Em suas palavras:

[...] eu estou acima do bem e do mal, eu estou em um patamar superior que você, eu moro no Olimpo e você mora na Terra, por que eu moro no Olimpo? Porque eu sou professor doutor da Federal, você é só um aluno.

O enunciado de Vladimir sugere um sentido de hierarquia, desigualdade e invisibilidade (Street, 2013). A posse e o domínio do conhecimento científico e das formas próprias de comunicação da comunidade acadêmica se equivalem a possuir

superioridade intelectual e contribuem para atitudes de prepotência e arrogância dos professores com relação aos estudantes. Atitudes e comportamentos preconceituosos, discriminatórios e intolerantes são aceitos e perpetuados na universidade a favor da manutenção da regra, de um único saber, de uma única forma de conhecer o outro que desconsidera a empatia e a alteridade. Criam-se barreiras de ordem acadêmica e socioafetiva que acabam produzindo efeitos na subjetividade dos estudantes, que se sentem com frequência desvalorizados e aterrorizados frente a esses obstáculos. Neste enunciado Vladimir aponta para uma esfera que valoriza um determinado tipo de conhecimento específico, e que coloca algumas pessoas, como professores, em posição de destaque por possuir esse conhecimento. Nessa esfera discursiva ganha visibilidade quem sabe produzir textos acadêmicos dentro do gênero científico. Contudo, esse conhecimento é naturalizado pelas relações de poder que se estabelecem e perpetuam estigmas. O estigma da normalidade produzido pelas práticas de letramento como ser raciocinante normal e estigmatização do desviante.

As práticas de letramento acadêmico resultam, assim, de um modo instrumental com que se concebe a leitura e a escrita, o qual impossibilita pensar seus efeitos sobre os processos subjetivos. Segundo Pan (2006, p.69 - 73) as teorias que sustentam tais práticas fundamentam-se em uma concepção de sujeito cognitivo e racional cuja existência e desenvolvimento se faz de forma natural e independente de tais práticas. Nesse sentido, as práticas formativas na universidade são concebidas como um mero instrumento, reduzidas a um processo de aquisição de códigos linguísticos, que demanda o desenvolvimento de competência individual. Como consequência, pressupõem ocultação do papel transformador ou mantenedor da ordem social instituída, das relações de poder, sobretudo, da posição de sujeito que as práticas verbais podem produzir. Dessa forma, concebe a língua como padrão fixo e imutável. Pan (2006) salienta que os desvios apresentados em relação aos padrões fixos da língua são analisados como incompetência do estudante, sendo relacionados às suas condições e potencialidades internas e individuais.

Essa compreensão, sustenta as relações entre as práticas e os universitários organizadas pelas disposições de dominação e submissão a padrões preestabelecidos que desconsideram suas singularidades cognitivas, sociais, linguísticas e afetivas. De acordo com Pan (2006, p.75) a análise histórica do processo de letramento presente nessa concepção evidencia a forma dicotômica de tratar o binômio normal-anormal/desviante

que se apoia na cultura oficial, no discurso dominante, em detrimento das experiências culturais e históricas dos sujeitos.

Para Vladimir,

[...] é fundamental que o professor entenda que existem posições diferentes da sua visão de mundo, quer dizer, as pessoas têm visões de mundo diferentes, embora estejam olhando para o mesmo ponto, cada um vai olhar para esse ponto a partir de suas perspectivas.

Segundo ele,

[...] essa seria a riqueza de ser um universitário, se abrir para diversos mundos, no sentido de que a educação torna as pessoas diferentes e quando você realmente se percebe diferente, você consegue ter um outro olhar sobre o mundo, porque a universidade te proporcionou essa abertura de olhares.

Para ele, quando um estudante entra na universidade o seu olhar é um, e depois da universidade o olhar é outro, ou seja, se transforma. Neste enunciado Vladimir aponta para a busca de compreensão plural em relação ao conhecimento. Isso sugere um posicionamento ideológico em que a palavra remete ao tenso diálogo que estabelece com outros discursos, outras vozes sociais e com outros sujeitos, que como ele se encontram situados historicamente. O embate de vozes entre a universidade e a diversidade discente torna o ambiente acadêmico hostil, adverso, antagônico, mas também simpatizante, partidário, e amistoso contribuindo fortemente para uma transformação do estudante na sua maneira de posicionar perante a experiência vivida. A relação vertical estigmatiza por ser pré-concebida a partir de uma expectativa.

Vladimir relata sobre o seu sofrimento para se adaptar ao currículo, para se adaptar aos professores. Refere sobre as dificuldades com o professor, as dificuldades com a disciplina, as dificuldades em entender o texto, as dificuldades em escrever, as dificuldades em ser comparado com outro estudante. Segundo ele, tudo isso acontece ao mesmo tempo e colabora para um processo de ‘sofrência’. De acordo com Vladimir, parece que a universidade está organizada para fazer o estudante sofrer, mostrar que ele chegou no nível superior, numa graduação, que frequenta uma universidade, e que por isso precisa ser sofrido, não pode ser de um outro modo. Em suas palavras:

[...] a universidade parece que trabalha pra isso, os professores trabalham para que seja uma experiência negativa.

Contudo, para ele o resultado é bacana, porque o estudante vai ser um outro ser, com um outro olhar, mas é sofrido, não é um processo deleitoso.

Este enunciado de Vladimir aponta para um sentido de sofrimento e adversidade. Na universidade o estudante sofre para se adaptar à norma. As regras são convencionadas a partir do que é considerado certo ou errado naquele contexto discursivo. Não há possibilidade de integração dos diversos modos de ser, uma divisão que isola e cinde os universitários entre bons e maus, entre bem-sucedidos, fracassados e estigmatizados, que ataca e desvaloriza as várias identidades sociais e não reconhece a diferença que é considerada como desvio.

Segundo Vladimir, estudar em uma Universidade Federal ao mesmo tempo que oferece ao estudante um status, por outro, cobra muito mais desse estudante. Ele considera que o diploma da Federal tem um peso, o da grife UFPR. Para ele, os estudantes são avaliados de uma forma diferente pela própria instituição, pelos colegas e pela sociedade. É como se o estudante da federal ocupasse um patamar mais alto em relação àqueles que são de outras instituições de ensino superior.

Neste enunciado Vladimir apresenta um sentido de marca, inscrição e rótulo. É necessário estampar uma atitude que reflete um ensino gratuito e de qualidade, assim como sustentar o peso do diploma no mercado de trabalho para se sentir enaltecido. Contudo, pertencer àquela comunidade se torna difícil para estudantes que ingressaram pelo PROVAR. São muitas as barreiras invisíveis apesar de concretas que impedem esses estudantes de alcançar o uso da marca UFPR que tanto valoriza o grupo – falta de informação básica, a exclusão do acesso a direitos como bolsa, monitoria e equivalência de disciplinas são algumas das estratégias promovidas para que a inclusão efetivamente não ocorra. Sentimentos de desconforto, de ser discriminado atacam a autoestima das várias identidades sociais no ambiente acadêmico.

Vladimir relata uma situação de preconceito racial na universidade. Conta que presenciou uma situação em que o professor pediu para que um aluno compartilhasse o texto com outro, e que esse aluno se levantou e mudou de lugar para não ficar ao lado do colega negro. Vladimir refere que em sua experiência de estudante de pós-graduação se coloca com frequência em comparação com outros colegas. Nessa situação, muitas vezes se considera inferior. Para Vladimir, existe uma relação entre preconceito e desempenho

acadêmico pois quando o estudante se sente alvo de preconceito percebe a si mesmo como inferior e acaba se travando. Em suas palavras:

[...] tanto que eu acho que quando alguém fala que eu escrevi um texto bom até hoje eu acho que a pessoa só tá querendo ser educada entendeu?

O preconceito é um fenômeno visível, porém negado. É o seu caráter invisível e cruel que produz efeitos desumanos na subjetividade dos universitários. Sua malignidade é fatal. Para que o preconceito continue se perpetuando ele se configura de outras formas também na universidade. O discurso do politicamente correto se ampara nas políticas inclusivas que conscientemente apoiam valores igualitários, mas silenciosamente produzem e mantêm a impiedosa exclusão da diferença. Nesse caso, em relação ao rendimento acadêmico.

Vladimir refere que pensar sobre essas questões é muito difícil. Para ele é difícil ligar as situações de preconceito vivenciadas durante a graduação com a imagem que tem de si mesmo enquanto estudante de pós-graduação e escritor de textos científicos. Segundo ele:

[...] eu tento não ficar pensando, né? Mas eu acho que pode ser, eu nunca vou acreditar que alguém falou que meu texto tá bom, eu não consigo acreditar que a pessoa está sendo verdadeira, eu acho que ela só está sendo educada.

A desaprovação e a ofensa condenam Vladimir a uma não-existência como universitário, a um sentimento de engano e fraude a respeito de si mesmo enquanto autor criador de textos científicos. A desconexão promove um sentido de exclusão, e a mutilação da percepção, do pensamento e da emoção fere a sua condição de sujeito vivo, real e concreto.

Ao observarmos os diferentes lugares de enunciação ocupados pelos participantes das entrevistas apresentados até aqui, podemos perceber que são evidenciados os preconceitos de classe social, de desempenho e rendimento acadêmico. A visibilidade dessas configurações não revela só a voz de um indivíduo, mas também de um grupo social.

- **Maitê, 37 anos, ingressou na Universidade Federal do Paraná pelo vestibular em Pedagogia.**

Maitê conta que já sabia ler antes de entrar na escola. Relata sobre sua curiosidade em aprender a ler muito cedo. Em casa, recebeu estímulo da mãe que se alfabetizou aos 16 anos pelo método Paulo Freire. Nasceu quando sua mãe tinha 18 anos e ainda estava se alfabetizando. Lembra que a mãe lhe dizia que saber ler e escrever bem era importante. A mãe de Maitê trabalhava de empregada doméstica até Maitê ingressar na 1ª série, atual 1º ano do EF1. Nessa época, a mãe de Maitê procurou o Colégio Passionista Nossa Senhora Menina, um colégio particular de Curitiba e pediu uma bolsa de estudos para Maitê estudar ali em troca de trabalho na limpeza. Estudou nesse colégio na 1ª e 2ª séries, e depois passou a estudar em escola pública até o ensino médio.

Este enunciado sugere um sentido de dignidade. Aprender a ler e escrever concede um lugar de destaque para Maitê. Percebemos o sacrifício da mãe de Maitê, que se alfabetizou adulta, para oferecer a filha uma oportunidade de estudo ainda pequena. Muitos esforços são necessários para que Maitê possa ingressar na escola ainda nova – aprender a ler e escrever não é tarefa fácil. Entretanto, apesar das lutas, ler e escrever representa uma conquista. Esse paradoxo está presente no enunciado de Maitê e contribui para a formação de sua identidade. Ao mesmo tempo que ler e escrever confere prestígio e respeito, o preço é alto para que essas práticas sejam experimentadas com satisfação.

Conta que na escola desenvolveu um trauma em relação ao seu cabelo por ter sofrido *bullying*. No ensino fundamental era chamada de “encardida, neguinha do cabelo de Bombril”. Durante muito tempo carregou esse rótulo. Até que já adulta em psicoterapia com uma psicóloga, foi possível encontrar um outro sentido para essa experiência tão sofrida em relação à diferença. Compreendeu junto com essa profissional que o motivo pelo qual pegavam no seu pé era por ela se destacar nos estudos.

Maitê conta que a escola que frequentou se apresenta como um lugar hostil. Lá não existia lugar para a diferença. A não aceitação do outro com suas diferenças intrínsecas promove um ambiente onde não existe visibilidade para as experiências raciais. Não ser aceita pela cor da sua pele e pelas características do seu cabelo deixa marcas na sua identidade, o efeito subjetivo é devastador. A humilhação sofrida causa sofrimento e tristeza que perduram e se apresentam como uma falha. É como se Maitê carregasse um defeito que a impede de ser ela mesma. A partir do olhar e da palavra

preconceituosa do outro, Maitê se percebe como inadequada e desigual. É somente na relação com um outro empático que o trabalho de reconhecimento de si mesma se configura em outro sentido – a diferença não é um desvio e pode ser acolhida e evidenciada.

Ingressou em Pedagogia pelo vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no ano de 2003. Relata que na época, não existia o sistema de cotas. Conta que tinha facilidade em falar e se expressar oralmente, mas um pouco de dificuldade para escrever e que para isso contava com a ajuda de uma colega de turma para fazer os trabalhos solicitados pelos professores. Refere que no 4º ano do curso de graduação, já fazendo estágio, uma professora que a acompanhou em três disciplinas lhe chamou a atenção. A professora ajudou Maitê a perceber que apesar da facilidade que ela tinha de interagir oralmente no improviso em sala de aula, de falar, e comentar um texto, até mesmo sem ter lido, isso não a ajudaria em sua trajetória acadêmica, pois ela precisava falar com base nas referências dos autores. A professora introduz Maitê no gênero científico onde a leitura e a escrita acadêmicas são específicas daquela comunidade discursiva, possuem características próprias e grande complexidade que conferem ascendência ao estudante que domina esse tipo de texto. Com o auxílio de uma professora, Maitê percebe a importância dessas ferramentas no seu processo de formação universitária.

Conta que por um tempo teve vontade de desistir do curso de Pedagogia principalmente no 1º ano pois achava o conteúdo muito teórico e não vislumbrava alguma possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Escutou de uma amiga de sua mãe que terminar o 3º grau era importante pelo menos para ficar em uma cela especial se por acaso fosse presa. Maitê compreendeu que ter um curso superior lhe garantia alguns direitos e encontrou motivos para continuar sua formação. Foi a primeira pessoa de sua família a se formar na universidade no que ela considera um tempo certo. Foi com o tempo que entendeu o porquê fez Pedagogia. Depois de 12 anos trabalhando como professora, entendeu que queria alcançar as crianças de um jeito diferente do que tinha vivenciado a relação professor-aluno em sua época de escola.

O início da vida universitária traz dúvidas e incertezas sobre a profissão. A formação universitária oferece desafios e cobra desempenho dos estudantes que ainda não puderam se identificar com o curso escolhido, tão pouco compreendem a necessidade de

aprender os conhecimentos trabalhados para uma aplicação prática. O conhecimento teórico se apresenta distante da realidade vivida pelos estudantes que não se sentem pertencendo àquela comunidade discursiva. A falta de sentido experimentada por Maitê no início do curso de Pedagogia aponta para a dificuldade em se vincular a uma experiência que ela não reconhece dentro do seu repertório. Dentre as motivações para a continuidade no curso, a garantia de direitos para quem tem um curso universitário é uma opção que se destaca. O sentido de igualdade favorece a sua permanência na graduação. Direitos que ela, como estudante de primeira geração no ensino superior, tem garantidos.

Considera a escrita acadêmica muito difícil, e relata não ter exercitado esse tipo de escrita durante a sua formação. Diz não ter participado da vida acadêmica por ter que se dedicar ao trabalho de onde vinha o seu sustento. Segundo ela: “eu não fui uma estudante assim muito ativa na universidade, porque eu trabalhei sempre, desde o primeiro ano, eu não tinha tempo de participar muito era como se fosse no colégio, ia lá, assistia aulas, fazia os trabalhos e ia embora, eu não vivi muito a universidade”. Compreende a universidade como um espaço que forma profissionais para o mundo do trabalho. Mas, além disso, que a Universidade Pública forma pessoas que pensam criticamente e podem refletir sobre as suas experiências de vida e sua visão de mundo.

O diploma do ensino superior ganha um sentido de formação profissional, empregabilidade, e sobrevivência digna. Se por um lado, a somatória de conhecimentos obtidos durante o curso superior, o diploma, a riqueza da vivência pessoal e os relacionamentos estabelecidos com colegas e professores, podem propiciar à Maitê maior facilidade para participar do mercado de trabalho após a conclusão do curso, por outro, ela se converte em uma trabalhadora-estudante que trabalha para contribuir com o orçamento familiar doméstico e sua atividade profissional é muito importante, e o estudo é uma possibilidade de melhorar profissional e financeiramente.

Maitê conta que fez o curso no turno da manhã, que era considerado como coisa de “patricinha” – estigma de classe. E que havia duas turmas de Pedagogia no turno da manhã, diz ela:

A gente ia de uniforme de escolinha, todo mundo fazia estágio, né? Aquela baita mochila, porque daí tinha que levar roupa pra ficar o dia todo fora de casa, e a outra turma era uma turma de meninas patricinhas mesmo, aquele perfil de quem estuda de manhã e que não precisava trabalhar.

Maitê trabalha para poder estudar. A obtenção de diploma de curso superior viabiliza a inserção no mercado de trabalho em nível mais elevado, capaz de trazer à Maitê uma melhor condição de vida, e uma mudança na sua condição socioeconômica. Apesar de reconhecer que a universidade lhe oferece, além da formação profissional, a formação de cidadã nas dimensões ética, crítica, cultural e do conhecimento, Maitê se sente injustiçada em comparação com as colegas do curso de Pedagogia que não precisam trabalhar para estudar e podem se dedicar exclusivamente aos estudos pois são mantidas economicamente pela família.

Maitê considera o vínculo afetivo entre os colegas na graduação importante na construção de laços afetivos e para a permanência na universidade. Além disso, entende que as discussões realizadas naquele ambiente traziam diferentes perspectivas já que os estudantes vinham de realidades diferentes. Segundo ela, algumas das colegas vindas do interior do estado eram, como ela, a primeira geração de estudantes universitários na família.

Maitê conta que o vínculo afetivo pode potencializar a relação entre as colegas na universidade e facilitar o processo de aprendizagem. Os vínculos na universidade também são mediados por signos, pela linguagem e pelo tom emotivo-volitivo das comunicações, são elementos que vão compondo uma trama dialógica que organiza os lugares ocupados pelos estudantes dentro dos grupos sociais a partir da valoração e da significação de cada um em relação ao outro no grupo. Na relação com o outro Maitê não internaliza apenas os modos de funcionar dessa esfera discursiva, mas também produz sentidos sobre esse outro que passa a ter uma significação particular para ela. Ao mesmo tempo em que esse outro também constrói um sentido sobre ela – Maitê, e esse encontro que se dá nas relações vai se configurando como um laço significativo. Esse laço construído com os pares facilita o sentimento de pertencimento desenvolvido com a instituição universitária. Dessa forma, as relações interpessoais vividas pelos universitários podem ser determinantes para adiar ou confirmar a decisão de abandono do curso. Bem como, percepções de amizade e cooperação entre os colegas, tanto no contexto acadêmico quanto fora dele, podem favorecer a permanência dos estudantes em seus cursos. O sentimento de pertencimento ao grupo é fundamental para a consolidação da identidade profissional uma vez que Maitê tende a fazer um agrupamento entre o curso, as colegas, a universidade e a profissão em si.

Maitê comenta sobre as diferenças que observou entre os estudantes dos cursos de Filosofia e História em comparação com o seu grupo da turma de Pedagogia. Segundo suas palavras:

[...] meu Deus, esse povo não estuda! Só a gente, o que é o futuro desse país (risos) e eles lá jogando peteca no pátio, depois eu fui descobrir que era o povo de história junto com o de filosofia, né? Que história eu acho que era à tarde, imagina, gente, quem que fez história de tarde, né? Pelo amor de Deus! (risos), a gente falava assim, quem são vocês, né? Meu Deus! Vocês não fazem nada, não estudam, não leem, né? ...Saindo, já vamos que ter que trabalhar, comia no RU, saia correndo, e eu acho que a gente via muito assim, essa é a diferença, porque ali, por exemplo, a gente almoçava no RU, e não importava o cardápio, a gente almoçava, né? Porque era 1,30 o almoço e a gente saia dali e ia correndo pra trabalhar, e a gente brincava assim que vinha o pessoal da medicina, vinham lá do hospital, né? Daí olhavam o cardápio, não tavam muito de acordo e daí eles iam comer em outro lugar, né? A gente dizia: um dia quero ser assim, né? Olhar o cardápio do RU e poder dizer não, não quero comer aqui nesse lugar, a gente sentia essa superioridade assim, deles, né?

No decorrer da graduação, é provável que os estudantes constituam laços de amizade com colegas com os quais apresentam afinidades de interesses e correspondência de valores, e recorram a eles quando se deparam com barreiras de ordem acadêmica ou pessoal. Na universidade ocorre a necessidade de estabelecer vínculos de amizade, além disso a necessidade de pertencer a um grupo de colegas faz com que os estudantes estabeleçam amizades com pessoas parecidas entre si em diversas dimensões, como valores, crenças, gostos, raça, idade e classe social. Enquanto uma identidade individual como estudante de determinada profissão ainda não é formada, a identidade dos universitários é reconhecida a partir do coletivo discursivo do qual fazem parte. As diferenças observadas por Maitê entre as comunidades de estudantes na universidade auxiliaram-na a se identificar com a sua própria turma de forma que ela se sentiu amparada, apoiada e conseqüentemente se adaptou melhor ao curso e ao universo acadêmico.

Maitê se questiona sobre as questões de desigualdade racial e representatividade dos estudantes negros na universidade. Segundo ela, todas as suas amigas na época do curso eram brancas, só ela era negra retinta. Em suas palavras:

[...] as minhas amigas, no meu ciclo de amizades eram todas brancas eu lembro, a maioria era loira, se não era loira, a cor do cabelo era castanho bem claro, então negra, negra retinta não tinha nenhuma, nem na minha turma e nem na outra, então já foi um período que não teve nenhum negro se formando, né? No curso da pedagogia, pelo menos no horário da manhã.

Não se ver representada no espaço da universidade produz um sentido de solidão vivido por Maitê. Ao mesmo tempo que se sente desconfortável com a situação, compreende a importância do lugar que ocupa como um incentivo para outras pessoas negras conquistarem aquele espaço. A desigualdade social e racial é discrepante no ambiente acadêmico. A sensação de estranheza, mal-estar e incompreensão vividos por Maitê silencia as tensões sentidas e promove o ensurdecimento dos sentimentos de tristeza e desmerecimento que impactam sua autoestima. A injustiça percebida por Maitê provoca questões como os sentidos de ser negra e negro nas universidades brasileiras. As discussões sobre o racismo nas instituições de ensino são fundamentais para que as pessoas não-negras se conscientizem sobre questões como equidade, dignidade e democracia.

▪ **Carlos, 39 anos, ingressou na Universidade Federal do Paraná pelo vestibular em Pedagogia.**

Carlos conta que identificado com o grupo de crianças que não tiveram oportunidades escolares foi voluntário em uma agência missionária que buscava o desenvolvimento humano com um projeto que alcançava muitas crianças por meio do futebol e das artes. Segundo ele, percebeu que a educação era muito importante e constituía um campo político da sociedade quando a Prefeitura de Almirante Tamandaré se interessou pelo projeto e o convidou para coordená-lo com remuneração. No entanto, relata que a pedagoga da prefeitura na época não assinou o projeto por ser ano de eleição. Naquele momento, Carlos decidiu que queria ser uma pessoa que possuía o poder de tomar decisões importantes. Diante disso, ele resolveu prestar vestibular e se surpreendeu por passar em Pedagogia na UFPR no turno noturno, ingressando pela política de cotas. Logo no início do curso se de um lado levou um susto porque a maioria da turma era de mulheres mais jovens do que ele, por outro, era um grupo composto por pessoas que trabalhavam durante o dia e só podiam estudar à noite. Apesar disso, Carlos conta que aprendeu muito na universidade sobre a sua própria identidade, definindo-se a partir daí como um homem negro da periferia. Segundo suas palavras:

[...] você pode nascer negro, mas você não é negro da noite pro dia, você aprende as coisas, né?

Verificamos neste enunciado de Carlos que no início do curso um julgamento de valor apresenta-se com um sentido de susto e surpresa ao deparar-se com um número maior de estudantes mulheres mais jovens no curso de Pedagogia. Ele se percebe como diferente em relação às suas colegas de turma em comparação com o seu gênero e sua idade. Ao mesmo tempo, observamos um sentido de identificação com essas estudantes que assim como ele precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite. Dessa experiência Carlos conclui que é minoria na turma, não só porque é homem, mas também porque é negro. Além disso que os(as) estudantes do turno da noite do curso de Pedagogia da UFPR são pessoas de uma determinada classe social o que lhe proporciona um sentido de pertencimento àquela turma. Portanto, para Carlos gênero, idade e classe social são índices de valor que compõem a sua identidade enquanto universitário.

Carlos relata sobre as suas dúvidas em relação ao merecimento de estar na universidade. E até o meio do curso negava esse direito. Segundo ele,

[...] a UFPR tem nome, tem tradição, tá no ranking mundial, né? Entre as melhores universidades do mundo, né?. E contou ainda que olhava pra universidade como um templo de mago, sabe?

Neste enunciado de Carlos verificamos como ele se percebe no ambiente acadêmico, a valoração de si, um autoconceito que o deprecia e desvaloriza a sua própria imagem como universitário subestimando a sua capacidade enquanto estudante que não reconhece tampouco acredita no seu direito de estar naquele espaço social. Contudo, algum sentido de dignidade pôde ser resgatado fornecendo um outro olhar mais confiante sobre si mesmo. Logo, para Carlos desmerecimento, desvalorização e falta de prestígio são sentidos que dizem respeito ao seu lugar na universidade.

Participou por um tempo do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação da Docência) como bolsista demonstrando interesse e comprometimento com a sua formação, mas justifica seu desligamento do programa por necessidades de trabalhar para se manter e sustentar economicamente. Segundo ele,

[...] vou ser bem sincero, não vou ficar caçando palavras, entre trabalhar e me manter e me dedicar 100% pra pesquisa, naquele momento eu precisava trabalhar, era a minha realidade, a minha bolsa que eu recebia deles era 400 reais, o que eu ganhava no trabalho naquela época era 700, eu pagava um aluguel que era 250, eu tinha mais que pensar na questão da comida, de pagar conta de água e de luz, essas coisas, e eu vendia mais, lembra que eu vendia os docinhos?

Ainda assim, declara sua admiração por um professor XXX com quem se identificou e com ele aprendeu a ler de outra forma, ler nas entrelinhas:

[...] esse cara me ensinou a ler de uma outra forma, não é só ler, é ler e perceber entende, que hoje faz mais sentido.

Observamos neste enunciado de Carlos a dificuldade enfrentada para permanecer nos grupos de pesquisa da universidade em função das questões econômicas. Sobre essa condição apresenta um sentido despretensioso, que se aproxima de um despojamento e que, no entanto, encobre uma afrontosa desigualdade social. Ao mesmo tempo em que denuncia a insuficiência dos benefícios dos programas com bolsas de estudos, ressalta a importância da instituição de ensino que não lhe fornece a estrutura necessária para continuar aprofundando os seus estudos e aproveitando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas acadêmicas. Assim sendo, para Carlos o sentido de modéstia se apresenta no lugar da exclusão sentida e percebida. O contraponto vem ao sentir-se amparado por um professor que demonstra consideração preocupação com a sua aprendizagem, e com a sua sobrevivência e continuidade na universidade.

Carlos menciona que estar na universidade foi muito importante para ele perceber que aconteciam coisas que não eram faladas, começou a perceber que as questões de raça circulavam como um código secreto:

[...] porque rola uma coisa do negro que não é dito, é muito engraçado, é uma coisa que parece quase um código secreto.

Foi somente quando viu um professor negro dentro de sala de aula que conseguiu perceber a importância da representatividade para um grupo social. Comenta que no início tinha vergonha de falar que utilizou as cotas para ingressar na universidade por não saber o porquê delas, contudo, certas experiências acadêmicas vividas com esse professor negro possibilitaram que Carlos buscasse compreender o sentido das cotas:

[...] eu parei de perceber o discurso pelo discurso, eu comecei a entender o que que eram as cotas em questão histórica, em questão de direito, em questão política, social e então eu me tornei voluntário do XXX porque era o XXX que começava o trabalho, trabalhava muito essa questão étnica, né?

Com esse professor, Carlos participou de congressos, inclusive internacionais, onde encontrou outras pessoas negras e se sentiu representado. Nas suas palavras:

[...] fui pro congresso internacional pra essa questão étnica, aí lá foi o que trouxe uma paz pro meu coração: a gente tá chegando aonde também cabe, aí eu vi mais negros, um monte de preto, eu falei, meu Deus! Não é só eu que tô no movimento tem mais um tanto, isso é bacana, muito bacana.

Verificamos neste enunciado de Carlos que um julgamento de valor sobre as questões étnico-raciais se apresenta silenciado. Nesse momento, Carlos aponta para um preconceito não-verbalizado sobre o negro na universidade. Carrega consigo a compreensão das cotas com um sentido de desqualificação, como se o seu valor não só enquanto estudante, sobretudo enquanto pessoa, fosse menor em comparação aos estudantes que não ingressaram pelas cotas na universidade – sente-se constrangido, envergonhado. Entretanto, esse sentido de desvalia se transformou quando viveu diversas experiências acadêmicas com um professor negro de quem se aproximou. A possibilidade de ter um professor negro no ensino superior garantiu um sentido de igualdade na diferença e afirmou o seu direito de frequentar a universidade. Encontrar um professor negro na universidade e outros negros e negras em ambientes acadêmicos possibilitou que Carlos se reconhecesse naquele espaço social garantindo que alguns dos seus interesses fossem representados, e não discriminados naquele grupo. Ao sentir-se representado Carlos vê seus direitos enquanto indivíduo e enquanto coletividade visibilizados o que fortalece o sentido de pertencimento, a sua identidade de estudante negro no ensino superior e a sua subjetividade. A importância de se sentir representado na universidade revela o sentido político e ideológico dessa condição. A atitude responsiva embutida na representatividade viabiliza o compromisso ético com a diversidade e com as identidades plurais e pluridiscursivas no ambiente acadêmico.

Refere que as experiências com os professores mencionados acima permitiram integrar as suas questões intelectivas e cognitivas com a questão da identidade negra na universidade conferindo um sentido de pertencimento e reconhecimento de si mesmo naquele espaço discursivo. Com isso, aponta para a necessidade de encontrar na universidade pessoas e professores que auxiliem os estudantes a integrarem a sua identidade com os efeitos subjetivos das valorações sociais. Quer dizer, somente na relação com pessoas capazes de irem ao encontro do outro, buscando conhecer esse outro junto com ele a partir dele mesmo em um movimento aberto e plural é possível incluir as questões identitárias e subjetivas nas práticas verbais.

Em relação ao início de sua história Carlos conta que nasceu em uma cidade do interior de Minas Gerais. Na época, sua mãe que era filha de um dos últimos escravos do Sul de Minas trabalhava para uma família realizando trabalhos domésticos, viviam em uma casa nos fundos da casa dessa família. Dos seis filhos que sua mãe teve, quatro morreram e Carlos e sua irmã foram os filhos que sobreviveram. Conta que seu bisavô era um capitão do mato – um negro que vigiava outros negros, odiado por esses negros porque os vigiava e punia. Relata que após a abolição o bisavô não tivera outra escolha porque apesar de os negros e negras terem ganho a liberdade não tinham trabalho, tampouco o básico para sobreviver. Carlos nasceu e cresceu nesse contexto e quando estava com três anos a primeira creche foi construída em sua cidade, e ele passou a frequentar a creche. Menciona que a patroa da sua mãe a quem chama de tia Dodôra e tem um vínculo de afeto especial foi uma das primeiras pessoas que o ajudaram a perceber a problemática racial. Dessa mulher, Carlos ganhou o livro do Pinóquio, seu primeiro livro de histórias, que ela lia para ele. Relata que gostava tanto da história que em sua imaginação o Pinóquio era ele mesmo, um menino negro. Segundo Carlos, foi essa tia quem incentivou a sua mãe a colocá-lo na escola, e que por ser de uma família influente na cidade conseguiu uma vaga na escola pública para ele onde estudou do 1º ao 4º ano do EFI. Conta que nessa época foi o único menino negro na sala de aula. Foi então que começou a perceber o preconceito, segundo suas palavras: [...] eu criava vínculos e tal, mas existia o preconceito velado.

No 2º ano diz ter tido uma crise de identidade quando a professora da turma elogiou um dos colegas dizendo que ele era um menino lindo, “era claro e tinha olhos de rubi”. Foi quando Carlos em sua vontade de querer ser como aquele menino esfregou pasta de dentes nos braços e sofreu com a queimadura que a pasta provocou. Comenta que a tia Dodôra foi quem percebeu a sua crise de identidade e lhe disse:

[...] existem duas coisas que hoje você vai entender comigo, ela falou assim: nego, vem aqui, você é preto e isso nunca vai mudar, nunca, você não tem como mudar isso. Mas, você pode mudar as coisas que estão aqui a sua volta e a sua vida você pode mudar, você precisa aprender a ler e escrever.

Nesse momento se lembra de uma palestra oferecida pelo NEAB – UFPR no curso de preparação para a Pós-graduação que participou no ano de 2017 na qual foi mencionada uma metáfora sobre ler e escrever como um campo branco com flores negras.

Carlos conta de sua origem e de seus antepassados negros que viveram a escravidão. Ele conta sobre a condição de tornar-se negro. Portanto, ele fala de sua identidade, de como desde há muito tempo o negro é subjugado inferior, e de como a violência racista não declarada se impõe impedindo a construção da identidade do negro que acaba por negar e recusar a sua própria imagem. Conta que apesar do fim da escravidão, essa inferioridade não desapareceu, mas foi se configurando de outras formas tornando cor e raça correspondentes a sua condição social e de classe. Enquanto criança não percebia que a diferença de sua pele condicionava e limitava suas experiências sociais e culturais criando barreiras para sua integração na sociedade. É na escola, ainda pequeno, que vive uma experiência marcante de preconceito. Assim, as diferenças de cor tornam-se vivíveis e concretas para ele e se ancoram em sentidos negativos. O vínculo afetivo com uma mulher branca, Tia Dodôra, possibilita que Carlos se perceba como um menino negro de uma maneira não menos violenta, mas talvez, mais construtiva. Com ela, Carlos compreende que para poder transformar a sua própria realidade precisava aprender a ler e escrever. Ao buscar reconhecimento lembra dos sentidos vividos do preconceito racial marcados em sua subjetividade. Observamos na fala de Carlos a apresentação de sentidos de inadequação, de sentir-se feio, com baixa autoestima.

Refere que na época da implementação da Lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, ele fazia parte de um grupo religioso conservador que era contra as cotas e que defendia o seguinte nas palavras de pastores:

[...] não sou a favor das cotas, porque veja bem, quando você fala de cotas já existe racismo.

Foi com um professor de literatura negro do cursinho preparatório para o ensino superior que Carlos compreendeu o seu direito de ingressar na universidade pela política de cotas. Segundo ele, o professor lhe disse:

[...] vai lá e se inscreva, é um direito seu, é uma forma da história reparar algumas coisas pra você.

Em um primeiro momento, verificamos neste enunciado de Carlos um posicionamento contra as cotas. A sua participação em um grupo contrário às políticas inclusivas influencia na sua compreensão sobre a política de cotas. A questão da

igualdade na diferença é colocada de maneira superficial, sem possibilitar discussões sobre as desigualdades entre os grupos sociais. As diferenças estão atreladas à diversidade que compõe o conjunto de seres humanos e são inevitáveis, portanto, não podem ser tratadas socialmente como desigualdade. Nesse sentido, as cotas lutam para minimizar as desigualdades e não para anular as diferenças. Ou seja, os grupos privados de determinados direitos podem reverter a sua situação por meio da ação social. Foi o que Carlos compreendeu com o seu professor de cursinho. O preconceito recebe então um sentido que recobre o diferente como anormal.

No primeiro ano de graduação de pedagogia na UFPR em uma disciplina que discutia políticas públicas Carlos escutou a explicação do professor sobre as leis para uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, e pode começar a dar sentido a sua existência como universitário. Contudo, refere que apesar de compreender melhor que podia estar na universidade, esse sentido de pertencimento não aconteceu de uma hora para outra. Primeiro porque Carlos não via outros negros e negras frequentando a universidade, segundo ele eram poucos os negros e negras que via no ambiente acadêmico, e muitas discussões sobre o tema realizados na universidade foram necessárias para que ele se sentisse merecedor de estar ali.

Um sentido de existência e pertencimento como homem negro dentro da universidade começa a se constituir para Carlos a partir do conhecimento de leis que garantem os direitos desse grupo social nessa esfera discursiva e a representatividade da pessoa negra no ensino superior.

Relata o roubo de um laptop da sua turma na sala de aula da universidade e apesar de não ter havido acusações ele se sentiu mal com o acontecimento como se fosse acusado da situação. Uma experiência subjetiva que aponta para um mal-estar. Em suas palavras:

[...] existe comportamentos racistas que você não precisa falar, você não verbaliza, mas ele está ali.

Para ele são como códigos entre os pretos, são coisas que não são ditas, mas são percebidas como barreiras invisíveis. Refere preocupar-se com a sua identidade de negro em construção naquele contexto, apesar de perceber que aos poucos o seu coletivo se personificava e encontrava representatividade no ensino superior. Menciona o fato de

muitas vezes ter pensado em desistir do curso de graduação, e que a sua continuidade foi possível por ter se sentido apoiado por professores. Segundo ele,

[...] eu tive pessoas, sabe? Eu tive pessoas que me acolheram, talvez o que me manteve ali dentro foi o suporte que eu recebi de alguns professores.

O preconceito não verbalizado configura um sentido de desconfiança e desonestidade em relação ao universitário negro e o efeito subjetivo desse mal-estar gera medo, incômodo, não-aceitação de sua própria identidade naquele ambiente. Uma imagem de si mesmo que carrega um valor pejorativo, que só ganha outro sentido a partir da relação com professores que o acolheram em sua diferença.

Carlos vai contando sobre a sua trajetória na universidade e sua relação com os professores que o ensinaram a ler e escrever textos científicos. Avaliou-se com uma leitura basilar e vocabulário restrito para as práticas verbais acadêmicas. Considera ter entrado na universidade carregado de uma bagagem que chama de “suas coisas”, o seu sotaque, as suas interpretações de mundo, a sua maneira de falar e de escrever, e recebe um retorno que considerou positivo para a sua motivação em aprender a ler e escrever textos científicos de um professor que lhe disse que precisaria ler e escrever muito, pois isso o ajudaria na universidade. Este professor passou a corrigir os textos de Carlos e lhe indicar livros, o que segundo ele foi fundamental para que ele começasse a ler e escrever os textos de outra forma. Na universidade descobriu os teóricos, os autores e com isso compreendeu que existiam outras vozes além da sua quando lia e escrevia um texto acadêmico. Uma mediação positiva promove identificação com linguagem acadêmica que o motiva e leva ao sentimento de pertencimento e participação. Dessa forma, aprendeu a utilizar essas outras vozes em seu texto, segundo suas palavras:

[...] tive o XXX como orientador de um projeto. Caraca ele é muito bom! Ele me deu Odisseia pra ler, lê isso daqui pra você ir se habituando com as palavras rebuscadas. E eu com vergonha falei pra ele assim: o que é rebuscada? Que vergonha, o cara tá na universidade e não sabe o que é rebuscada. E ele falou, olha aqui, todas as vezes que você tiver dificuldade com alguma palavra você precisa lê-la várias vezes, vai buscando o significado das palavras, pega um dicionário e por último você lê o que ele dizia ser a leitura do sentido, o sentido que você deu para aquele texto.

A sua história de letramento constitui a sua identidade até o ingresso na universidade. Um sentido de limitação e imperfeição acompanha Carlos em suas práticas de leitura e escrita. Daí em diante, com a mediação de um professor, foi se apropriando

de outros textos, de outras vozes, do texto científico e das formas próprias de comunicação da comunidade acadêmica.

Carlos relata sobre a importância das Oficinas de Escrita Criativa no curso do Pré-Pós NEAB – UFPR do qual participou. Diz ele,

[...]até mesmo você contribuiu muito pra nossa escrita, porque a gente tava acostumado a escrever pro professor que a gente já tinha um vínculo, eu nunca vou esquecer disso que você e o Benício nos ensinaram. Escrever pra outro que eu nunca vi, sei um pouco dele, mas ele não sabe de mim. Eu nunca vou esquecer que você tava do meu lado e você falou assim: Carlos você precisa deixar claro pra quem você está escrevendo, o texto precisa ser endereçado a alguém, é de certa forma uma resposta para alguém.

Nesse sentido, aponta como práticas importantes para sua formação como pedagogo a participação em programas de pesquisa ofertados pela universidade, as Oficinas de Escrita Criativa e o aprendizado de questões teóricas e metodológicas.

Enuncia a importância da sua participação ativa no diálogo com as práticas acadêmicas. A compreensão de que o seu texto na universidade não é mais um texto individual, mas um texto coletivo que se posiciona e responde a determinados interesses daquele campo discursivo.

Carlos comenta mais diretamente sobre situações de preconceito na universidade. Lembra-se de uma colega de sala de aula que segundo ele era preconceituosa e declarava o seu preconceito em relação às questões de gênero verbalizando e se posicionando sobre a escolha que uma das meninas de sua turma estava fazendo, de ficar com outra menina:

[...] ela falou uma coisa muito poia, muito besta, não tinha nada a ver. E a outra menina virou e falou assim, olha, sinceramente eu não vou discutir com você fulana, porque pra você fazer uma colocação dessas quer dizer que você não quer diálogo, você não tá aberta pra entender o que eu tenho pra te dizer.

Relata uma situação de preconceito no momento de inscrição para participar das oficinas em que a mesma menina diz a ele:

Agora é a hora dos queridinhos, dos pretinhos do XXX, daí eu olhei pra ela e falei assim, sabe guria eu nem vou falar nada.

Carlos entende que a universidade pode oferecer práticas para trazer o assunto do preconceito para discussão, entendendo que a universidade além de formar profissionais, também forma cidadãos. Segundo ele:

[...] eu acho que a universidade tem um corpo, digo uma estrutura, têm pessoas que sabem falar sobre isso, porque têm grupos que precisam ser falados, os negros, os indígenas, os migrantes, o negro homem, o negro adolescente, o negro homoafetivo, o negro trabalhador, a mulher negra, porque negro é o meu fenótipo, mas a minha condição social pode ser outra. Em pleno 2019 têm pessoas que não sabem sobre as cotas sociais e raciais, não é falado, ainda existe essa questão do privilégio de poucos saberem, isso caberia muito bem em uma oficina na universidade e até mesmo em outros locais como nas escolas de ensino médio, essa divulgação, promover esse diálogo, porque a gente tá preocupado só em profissionalizar essa mão de obra, a gente só tá mudando os moldes da escravidão, não estamos fazendo essa mão de obra pensar.

Enuncia os sentidos de preconceito a partir de experiências de discriminação de raça e gênero. Reconhece que a universidade possui as condições técnicas e o potencial relacional necessários para dialogar com as comunidades acadêmicas sobre o preconceito, contudo, compreende que a universidade se exime da responsabilidade sobre a exclusão produzida em seus ambientes e do reconhecimento das barreiras simbólicas que nela são reproduzidas por meio das práticas verbais.

Carlos relata experiências opressivas com professores que ele considera soberbos e que discriminam estudantes pelo seu desempenho. Presenciou uma colega desistir do curso no terceiro ano por não se achar capaz de acompanhar o processo. Acredita que ela não teria desistido se tivesse recebido mais atenção de algum professor, se tivesse encontrado na universidade algum tipo de investimento para continuar frequentando as aulas. Refere que os professores davam os textos para a turma sem se importar com a recepção e compreensão dos textos pelos estudantes. A falta de programas de letramento na universidade coloca o problema do fracasso sob a responsabilidade individual do estudante ou do professor.

Diante da sua experiência nos dois turnos do curso de pedagogia sente-se à vontade para falar sobre as diferenças entre o grupo da manhã e o grupo da noite. Segundo suas palavras:

[...] de manhã você vai ter um grupo que tem pai e mãe, que dá conta de estudar sem precisar trabalhar, ou se não, a menina trabalha à tarde, ou seja, ela tem uma condição socioeconômica, ela não é rica, mas tem uma condição boa, ela pode dormir, pode descansar, ela tem dinheiro pra ir na cantina se alimentar, ela tem um computador. Na turma da noite a maioria das pessoas trabalha durante o dia, dorme mal, se alimenta mal, como no RU, mora longe, e os professores da noite precisam entender que a realidade da pessoa que estuda de noite tem outra dinâmica.

Enuncia sobre as diferenças socioeconômicas apresentadas entre os grupos de estudantes que compõem as identidades coletivas das turmas diurnas e noturnas e da necessidade de oferta de diferentes práticas para cada grupo. A partir dessas experiências Carlos comenta sobre o seu interesse em trabalhar com formação de professores e promover a humanização do(a) professor(a) por meio da afetividade. Cita Paulo Freire:

[...] encharcai-vos da realidade do outro. Se encharque querido, você precisa estar cheio do outro pra você saber dar pra ele o que ele precisa.

Enuncia sobre o tom emotivo-volitivo necessário para o desenvolvimento da empatia em direção ao outro. Do ato ético e responsável para conhecer o outro junto com ele, e a partir dele mesmo em uma experiência viva e concreta. Nesse sentido, a experiência vivida leva em consideração os elementos sociais, históricos e culturais em torno da aprendizagem. Essa relação axiológica que se constitui é uma possível dentre as muitas avaliações sociais que circulam numa determinada época e numa determinada cultura. Assim, o universo das práticas culturais se dá em uma dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas onde a realidade vivida é atravessada por diferentes valorações sociais onde a vida se dá numa complexa trama axiológica que funda a alteridade.

6 PRECONCEITO EM DIÁLOGO

As contradições de classe social, gênero, idade, bem como as desigualdades étnico-raciais e temas relacionados a comunidade discursiva e produção de subjetividade constituem-se desafios à democratização do espaço público destinado à educação de nível superior. A situação que vivemos hoje na Educação Superior brasileira produz uma forte convocação na direção de um conjunto de práticas, pensamentos, visibilidades, percepções e emoções que marcam uma determinada configuração do que pode ser pensado, sentido, falado, lido e escrito no sentido de uma educação racionalmente articulada em torno das demandas de uma sociedade voltada para o mérito e a produtividade. Nesse sentido, a lógica do mercado se impõe às relações sociais, inclusive na Universidade Pública, onde uma imensa população discente ainda se encontra excluída apesar de todos os incentivos e políticas de inclusão.

A inclusão social depende da inclusão de indivíduos nas esferas laborais para que possam participar da distribuição dos bens materiais e simbólicos do ponto de vista ético e político. A Educação Superior vem respondendo a essa demanda por capacitação oferecendo um certo discurso de inclusão, onde as práticas formativas ofertadas operam mediante determinado modelo. Contudo, nos parece que o importante sob a ótica das práticas dominantes ofertadas pela universidade é incluir sem misturar os lugares, as pessoas, as classes, os gêneros as idades e as raças. Dessa forma, reflexões críticas vêm propondo desnaturalizar essas questões revelando o caráter contraditório que as políticas de inclusão podem assumir. Ou seja, o discurso do direito e do acesso de todos à Educação Superior carrega um caráter ambíguo – ao mesmo tempo que inclui, exclui aqueles que não se ajustam ao modelo idealmente convencionado a partir das práticas acadêmicas homogeneizantes. As práticas de letramento desenvolvidas na universidade configuram sentidos que produzem efeitos na subjetividade dos universitários. O que nos possibilita questionar se produzem anormalidade e conseqüentemente preconceito.

A força dessa lógica que se pretende inclusiva, cria um verdadeiro álibi para suas práticas de exclusão pois desarticula as práticas de letramento da produção de sentidos – de mundo e de sujeito – ou seja, da produção de subjetividades (PAN, 2018). Pesquisas desenvolvidas no contexto da Educação Superior (PAN, 2017) têm construído a relação entre letramento e processos subjetivos como forma de enfrentamento diante de práticas

formativas que elegem a linguagem como código, sua aquisição como técnica e seu produto como resultado do desenvolvimento individual. (PAN, 2018, p. 163)

As universidades brasileiras, como a maioria das outras instituições sociais em nosso país, tendem a priorizar a cultura brasileira elitizada (BEGA; CERVI, 2013). Dentro dessa lógica, o sucesso do estudante requer socialização ou, pelo menos, familiaridade com significados culturais centrais dessa comunidade discursiva, normas e práticas. Para jovens de baixa renda, negros e negras, indígenas, pessoas do campo, ciganos e jovens (i)migrantes, isso pode induzir a problemas de letramento, que ocorrem quando os jovens encontram uma incompatibilidade entre as suas experiências vividas, as expectativas de formação profissional e as normas dessa comunidade discursiva. Contudo,

Há necessidade de se democratizar os processos internos e as relações da instituição com a sociedade para consolidar uma universidade crítica, voltada para as questões sociais e capaz de gerar movimentos contraditórios à lógica sociometabólica capitalista no sentido da transformação social. Essa é sua mais importante autonomia. É preciso pensar a universidade pública como um espaço de contradição e não apenas de reprodução. (Ferrarini e Faria, 2013, p. 143)

De acordo com Street (2013) uma proposta de letramento que supõe melhorar as habilidades cognitivas para o desenvolvimento pessoal, a qualidade de vida, a autoimagem e a habilidade de atuação na sociedade de modo autônomo - independente das condições sociais e econômicas que produzem o sujeito letrado é utilizada com frequência como perspectiva padrão nos campos da educação. Segundo ele, este modelo disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais como se o letramento em si tivesse esses efeitos benéficos. Segundo o autor, o modelo autônomo apresenta-se como profundamente “ideológico” no sentido de que oculta sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões de mundo e de sujeito como se fossem independentes da cultura. Dessa forma, a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. Dentro de um modelo autônomo de letramento as desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais e de classe na universidade são justificadas por mérito pessoal, ou ainda pelo sucesso no desempenho acadêmico de grupos específicos - o currículo oficial com suas políticas e práticas institucionais reproduz o tratamento diferenciado ao tratar pessoas diferentes de forma igualitária ampliando a desigualdade em vez de concentrar

sua atenção nas questões estruturais que contribuem para as inequidades na Educação Superior.

Compreendemos que o papel da universidade é promover experiências de letramento aos estudantes por meio de práticas formativas envolvendo o uso da leitura e da escrita em situações sociais para que estes possam desenvolver a linguagem verbal em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade, uma maior mobilidade social, podendo usar esse conhecimento como meio de tomar consciência da realidade em que se insere e participando na transformação social. Entretanto, na prática o que observamos é o uso do modelo autônomo de letramento considerado como único e dominante (STREET, 2013). Nesse sentido, compreendemos que as experiências de discriminação e preconceito na Educação Superior estão relacionadas a problemas de letramento, constituição de identidades profissionais e atividades de formação voltadas para questões de um saber técnico aplicado para a futura profissão no mercado de trabalho.

Almeida e Pan (2017, p. 95) apontam que “o discurso do déficit se torna um poderoso discurso de identidade que muitas vezes interfere na inserção do estudante na esfera social e linguística da academia, causando sofrimento, exclusão e evasão” referindo-se à percepção de tratamento injusto, negação de preconceitos e estereótipos que promovem a subordinação de pessoas e grupos sociais que não se identificam com as regras discursivas institucionalizadas.

Street (2013) demonstra que na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições. Neste outro modelo alternativo, chamado de ideológico, as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, subjetividade. Dessa forma, o letramento está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos, é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra.

Em contexto universitário brasileiro há a necessidade de continuar promovendo a inclusão de forma que estudantes de grupos minoritários e marginalizados tenham oportunidades iguais àqueles estudantes que já tinham vantagens devido à classe social e aos sistemas culturais. Quer dizer, mudanças na sociedade requerem uma nova visão

multicultural de educação. Ou seja, no que diz respeito tanto a políticas inclusivas quanto à prática formativa em ambiente acadêmico devemos partir daquilo que os estudantes já sabem, à medida que desenvolvemos junto com eles práticas de letramento de que necessitam para entrar e participar de novos espaços da vida social na universidade.

Nessa direção, a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas teve como objetivo garantir o acesso e a permanência na Educação Superior de estudantes em situação de fragilidade socioeconômica, bem como a inclusão da população negra. Entretanto, ao mesmo tempo em que a diversidade discente na UFPR está aumentando e produzindo maior relação entre os estudantes, universitários de diversas origens étnico-raciais, socioeconômicas e geracionais estão sendo marginalizados pela cultura dominante dentro da universidade. O que pode acarretar alienação, um sentido de não pertencimento e o abandono do curso pois a tendência é a configuração do preconceito como exclusão das diferenças (FERRARINI e RUPPEL, 2013).

Com base na ideia de que as práticas formativas na universidade são constituídas por atos comunicativos que refletem e refratam as condições e as finalidades específicas dessa esfera discursiva, e estão sujeitas a critérios de avaliação ideológica ligados a uma visão de mundo compreendemos que as relações de produção dos enunciados e a estrutura socioeconômica e política na universidade determinam as configurações das práticas verbais, ou seja, as formas e os meios de comunicação verbal possíveis entre os estudantes e essas práticas. Sob uma perspectiva bakhtiniana de luta e tensão discursiva, as práticas acadêmicas tornam o signo monovalente, configurando-se acima das diferenças e contradições discursivas com o objetivo de silenciar vozes alteritárias – o dialogismo. Se a linguagem tem natureza social e coletiva, a língua não é um código abstrato, não é estrutura estável, mas um fenômeno histórico. É a interação verbal entre o falante, o outro e o objeto falado que constitui a realidade concreta e viva da língua. As palavras representam a realidade de um lugar valorativo. Portanto, a escolha das palavras quando se fala ou escreve produz um certo tipo de consciência moldado no curso da relação verbal que pode limitar ou então ampliar os atos verbais em determinado gênero discursivo, na comunidade acadêmica.

O que observamos a partir das vozes dos estudantes é que na universidade existe uma tentativa de igualar as comunidades discursivas e tornar o signo isento de índices sociais de valor, contudo, as palavras que compõem os signos não são neutras, rígidas e

estáveis, elas participam de disputas ideológicas que refletem e refratam a realidade material que é determinada por condições sociais e políticas. Assim, ainda que diferentes comunidades discursivas na universidade se utilizem de um mesmo código da língua, o confronto dos signos ideológicos é marcado pelo horizonte histórico-social dos participantes do diálogo, e, portanto, pelas classes e pelas vozes sociais que os constituem.

Nesse sentido, é possível perceber diferentes formas de coletivos de enunciação que ocupam com seus discursos os espaços públicos na universidade e dão a eles novos significados e novas funções, reinventando o sentido de democracia nos contextos acadêmicos que são permeados por tons valorativos dentro de um engajamento político. Todo enunciado concreto depende do falante, do ouvinte, da situação em que se situa no tempo e no espaço - Cronotopo e das vozes de outros interlocutores que o atravessam para produzir sentidos. Ao consideramos que a constituição da identidade profissional do universitário se constrói em processos intersubjetivos, a relação dos diálogos cotidianos criados e continuamente recriados em condições concretas de existência com as enunciações acadêmicas permite a transformação das práticas formativas que constituem a identidade profissional dos universitários, e com isso a transformação de regras e valores sociais que se apresentam contraditórios.

A discussão que Bakhtin nos apresenta enquanto perspectiva filosófica é trazida como dialógica, uma visão de mundo e constituição de sujeito caracterizadas pela pluralidade, pela relação eu – outro como dois centros verboaxiológicos, ou seja, pela diversidade de leituras possíveis a respeito das relações sujeito – sociedade. Tal reflexão nos leva a considerar sobre a concepção de homem que rege as práticas formativas na Educação Superior sob a égide do racionalismo epistemológico que colabora com a propagação e manutenção do individualismo e do enfraquecimento dos vínculos comunitários, cuja ênfase na objetividade levou ao menosprezo da alteridade e à rejeição das emoções que são colocadas no lugar do fracasso individual.

De acordo com Zanella (2005) em leituras atuais da psicologia o conceito de alteridade tem aparecido com relativa frequência em uma perspectiva que encerra a diferença em si mesma (Jodelet, 1998). Essa concepção impossibilitou a elaboração de um modelo que permitisse entender a alteridade como produto de um processo psicossocial, situação que perdurou até a emergência da abordagem das representações sociais, inaugurada por Moscovici (2003). Na compreensão da psicologia social, a

discussão sobre a problemática da alteridade se direcionou para as formas concretas pelas quais a alteridade é percebida, como por exemplo para as relações étnico-raciais e relações de gênero que consideram aspectos interpessoais e intergrupais na análise da relação com o outro. Além dos estudos sobre identidade (TAJFEL, 1982), aspectos interpessoais e intergrupais (JODELET, 1998) e processos de subjetivação (ROLNIK, 1992), destaca-se a teoria de Vigotski, (1896 – 1934) a qual contribui com o debate sobre a alteridade a partir da análise do espaço intrapsicológico, entendido como inexoravelmente relacionado ao contexto social, interpsicológico. Para Vigotski é através da atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual se insere e nesse processo constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo. Dessa forma, na perspectiva de Vigotski a subjetividade humana não é dada e nem tampouco tem seu desenvolvimento caracterizado por etapas que pressupõem o seu ápice. A dimensão da relação com um outro é fundante do próprio sujeito. Por sua vez, a característica demarcadora da atividade humana, entendida como categoria explicativa para o desenvolvimento tanto filo quanto ontogenético e que nos permite afirmar que a psique humana é social em sua origem, é o fato de ser mediada por signos. Portanto, os signos relacionam inexoravelmente sujeito e sociedade, eu – outro. Se os signos se constituem em formas de linguagem, a palavra, os pensamentos e as emoções são materializações da consciência que representam pontes entre mim e os outros (ZANELLA, 2005).

A partir da psicologia histórico-cultural, fundamentada no marxismo e no materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, Ferrarini (2020. p.7) aponta que “a produção da subjetividade, das ideias, das representações e da consciência está entrelaçada com a atividade material desenvolvida pelo homem”. Nesse sentido, “a subjetividade é construída juntamente com as transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, científicas que transpassam o cotidiano e a cultura (FERRARINI, 2020. p. 8).

Dentro de uma concepção de subjetividade que se constitui pelos processos de mediação semiótica, Pan e Zonta (2017, p. 40 e 41) ressaltam que para os estudiosos do círculo de Bakhtin, o que caracteriza a visão social e histórica da consciência é o seu surgimento e afirmação como realidade dialética por meio da materialização no signo, especialmente na língua. Nessa perspectiva, o sujeito se comunica e se relaciona mediante atos discursivos posicionando-se a partir de uma posição valorativa no universo

pluridiscursivo e objetivando o seu eu na palavra. Ou seja, o sujeito responde a um outro dentro de uma historicidade dialógica que compõe os sentidos e as posições ideológicas dos diferentes grupos sociais que retratam diferentes formas de significar a realidade. Assim, as vozes sociais, a estratificação verbal ou pluridiscursiva da língua, se caracteriza como uma arena de vozes em diferentes posições que se confrontam. Como a língua é sempre resposta e endereçamento ao outro configura-se a partir de relações intersubjetivas, que são relações de alteridade. Nesse permanente movimento vivo da língua, forças dominantes lutam para centralizar o universo pluridiscursivo em direção a uma língua única provocando o seu silenciamento.

Isto é explicado em parte por Volóchinov (2018) em dois textos da obra “Marxismo e filosofia da linguagem”: 1) A filosofia da linguagem e a psicologia objetiva, 2) A interação discursiva. Dessa forma, abordaremos brevemente os desdobramentos do problema do preconceito na universidade a partir da compreensão de psiquismo consciente e subjetivo desenvolvida pelo materialismo histórico-dialético.

No primeiro texto Volóchinov (2018) aponta que é impossível reduzir o psiquismo a qualquer tipo de processo realizado nos limites de um organismo fechado, vivo. Isto é, não há psiquismo subjetivo como uma qualidade específica da existência, diferente e separada da realidade circundante como um processo natural. O psiquismo subjetivo é um objeto da compreensão ideológica e da interpretação socioideológica. Com isso, Volóchinov quer dizer que a existência do psiquismo se dá entre a pessoa ou o sujeito e o mundo exterior materializada no signo. Nesse limite ocorre o encontro do sujeito com o meio exterior e desse encontro se produz uma vivência psíquica expressa pelo signo (uma palavra, uma expressão facial, uma emoção). Volóchinov está interessado em acessar o conteúdo dessa vivência que se realiza fora do sujeito no material sócio. Ao considerar a significação como expressão da relação entre signo e uma outra realidade que ele substitui e representa, torna-se impossível imaginar uma significação como um objeto isolado e autônomo com uma realidade independente. Portanto, ele conclui que se uma vivência psíquica pode ser compreendida e interpretada, ou seja, podem lhe dar uma significação, isso deve ser feito no material sócio real. Assim, ele compreende que a vivência psíquica só pode ser expressa para os outros por meio do signo e que essa vivência só existe para a pessoa que a sente no material sócio. Nesse sentido, qualquer vivência psíquica é uma expressão em potencial. Entre a vivência psíquica ou interior e a sua expressividade há uma passagem que se realiza nos limites entre o sujeito e o meio

exterior. Em resumo, tudo o que acontece dentro da pessoa pode tornar-se material de vivência, pois tudo pode adquirir uma significação sgnica, isto , tornar-se expressivo. Dessa forma, o material sgnico do psiquismo  todo movimento ou processo do organismo que pode se tornar expressivo, quer dizer, o caráter expressivo da consciência, ou ainda, a expressividade de todos os fenômenos da consciência. No entanto, segundo ele a palavra  a base da vida interior e o desligamento da palavra do material sgnico limitaria o psiquismo ao extremo. Ou seja, para Volóchinov importa saber se ao abstrairmos a funo sgnica do discurso interior, ou ainda, a existência ideológica - o conceito lógico, o valor ético, a imagem artística - se oporia  funo psíquica? Ele entende que sim, pois, o problema do psiquismo jamais poderá ser resolvido enquanto o problema do ideológico permanecer sem soluo. Para o autor, os fundamentos de ambos os problemas devem ser simultâneos e interligados em uma síntese dialética. A chave para essa discusso  a compreenso da palavra como signo ideológico por excelência. O signo ideológico  o território comum tanto do psiquismo quanto da ideologia, um território material, sociológico e significante. Com isso, a compreenso de qualquer signo, tanto do exterior quanto do interior, está conectada a toda situao de realizao do signo. Esta situao sempre  social. A orientao dentro do próprio sujeito  realmente inseparável da orientao dentro de uma situao social concreta da vivência. Por isso, Volóchinov irá dizer que qualquer aprofundamento de um autoconhecimento (auto-observao)  possível apenas em uma conexo indissolúvel com o aprofundamento da compreenso da orientao social.

Nessa perspectiva, o problema do signo interior  um dos mais importantes. Pois, segundo Volóchinov, na maioria das vezes o signo interior  representado pela palavra, pelo discurso interior concebido como um diálogo interior. Esse diálogo interior consiste em certas unidades que esto ligadas entre si e alternam-se segundo as leis da correspondência valorativa (emocional) que dependem estreitamente das condies históricas da situao social e de todo o decorrer pragmático da vida. Quer dizer,  preciso que a palavra como discurso/linguagem verbal nasa primeiramente nos processos de comunicao social entre as pessoas para depois ser internalizada pelo sujeito. Nesse sentido, Volóchinov defende que um signo exterior incapaz de entrar no contexto dos signos interiores, ou seja, incapaz de ser compreendido e vivido, deixa de ser um signo e passa a ser um objeto físico. Ora, mas o que essa teorizao tem a ver com a produo de preconceito na universidade? Para esclarecer, buscamos refletir sobre essa questo

considerando que, se um signo exterior, no caso, um pensamento, uma emoção, uma palavra enquanto um aspecto social constitutivo das práticas formativas acadêmicas tenta penetrar no sujeito, mas não consegue entrar no seu mundo interior para se ligar a uma correspondência valorativa em função de não encontrar essa correspondência, o signo interior não consegue deixar de ser uma vivência subjetiva para torna-se signo ideológico. Ou seja, para permanecer vivo, o signo ideológico enquanto palavra compartilhada por uma comunidade discursiva, precisa mergulhar no universo dos signos interiores para obter tons valorativos, tons emotivo-volitivos. Se isso não acontece, o signo se transforma em uma palavra, um pensamento ou uma emoção que tem o seu valor cristalizado, fixo, intocável. Portanto, o signo que não consegue ser expresso fica incompreendido, podendo ser interpretado como um preconceito. Como resultado, se a vivência subjetiva não pode ser dialeticamente eliminada ou anulada no produto objetivo criado por ela mesma, o nascimento do valor objetivo fica impedido, restando a expressão de um subjetivismo individualista que abstrai a significação da palavra e que retira do mundo material todo sentido para colocá-lo em algum lugar ideal (mente/espírito) fora do tempo e do espaço.

No segundo texto, Volóchinov discute dentre outras questões o subjetivismo individualista. Nesse sentido, faz uma crítica a essa perspectiva que considerava o enunciado monológico enquanto ponto de partida do seu pensamento sobre a linguagem, abordando a linguagem do ponto de vista do próprio falante que se expressa, como se fosse de dentro. Como se a vivência subjetiva ou interior organizasse a expressão e sua objetivação exterior, e não o contrário – a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo sua direção. Nessa perspectiva, a expressão (enunciado) é definida pelas condições reais do enunciado, sobretudo, pela situação social mais próxima. O enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, a palavra é orientada para um interlocutor: que é integrante ou não do mesmo grupo social, se encontra em uma posição hierárquica superior ou inferior em relação ao interlocutor, com ou sem laços sociais mais estreitos com o falante.

Em sua essência a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão do 'um' em relação ao 'outro'. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro, e por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o ouvinte. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205)

O preconceito na universidade configura-se na fronteira entre os estudantes e as práticas formativas. Um fenômeno discursivo intrinsecamente responsivo que por isso mesmo não conserva um sentido fixo, genérico e isolado, mas se produz em uma realidade sócio-histórica – um fenômeno produzido por condições objetivas dentro da existência social de indivíduos concretos. As mediações simbólicas dos múltiplos textos e de suas infinitas possibilidades de interpretação, conduzidas valorativamente pelas relações intersubjetivas concretas – professores, colegas, mídias. Com isso, o preconceito configura-se como produto sócio-histórico em constante mudança de sentidos, em constante devir, como enunciado concreto que também constitui e organiza a vida coletiva na universidade. Nessa relação a palavra existe somente em estado de código linguístico ou de dicionário, separada do seu sentido como signo ideológico revelado no momento da enunciação. O preconceito entra no horizonte social dos universitários produzindo sentidos por estar ligado às condições determinadas dos estudantes desencadeando uma resposta valorativa. Quando grupos discentes em sua diversidade de classe social, raça, gênero, desempenho acadêmico, idade, religião, cultura passam a pertencer a uma mesma comunidade discursiva, no caso a esfera acadêmica, o caráter axiológico da palavra reflete e refrata os antagonismos discursivos e sociais, essa confrontação de índices de valor com diferentes interesses é o que torna o signo dinâmico e vivo. No entanto, é essa mesma condição de signo ideológico que faz dele uma ferramenta de exclusão configurando problemas na constituição da identidade profissional e do sentido de Ser do universitário. As práticas verbais inclinam-se a conferir ao signo ideológico um caráter indiferente aos meios de produção na tentativa de silenciar a tensa luta entre os signos axiologicamente valorados em uma arena de conflito de interesses distintos. O discurso da universidade tende a apresentar ideias e concepções como universais e imutáveis dentro de uma forma monológica de transmissão de conhecimento (STREET, 2013). Portanto, é a interação verbal realizada por meio da enunciação entre indivíduos socialmente organizados que produz configurações de preconceito no ensino superior. Nesse sentido, o preconceito na universidade é um fenômeno ideológico que se configura e reconfigura nas relações cotidianas.

A partir dessa discussão a problemática do preconceito na universidade aponta que os sentidos do preconceito são determinados pelos participantes do evento do enunciado (estudantes e práticas formativas que tem a mediação por meio de textos) em relação a uma situação específica. Isto é, a situação forma o enunciado, exigindo que ele

se realize com determinada forma e estilo. Nesse sentido, a constituição da vivência do preconceito e sua tomada de consciência precisam do discurso interior, da entonação interior, uma vez que é possível tomar consciência do preconceito de muitas maneiras. O sentido de entonação da vivência interior de preconceito dependerá tanto da situação mais próxima da vivência (enfileiramento dialógico) quanto da posição social geral daquele que pratica ou sofre o preconceito na universidade. Com isso, essas condições irão determinar qual será o contexto valorativo e o horizonte social em que a experiência de preconceito será concebida. Portanto, o contexto social mais próximo irá determinar os possíveis ouvintes, aliados ou inimigos para os quais a consciência e a vivência do preconceito irão se orientar. Assim, a diferenciação ideológica e o aumento da consciência no indivíduo ou grupo têm proporção direta com a convicção da orientação social. A partir de um exemplo apresentado por Volóchinov (2018, p.207) neste texto, podemos supor que na universidade quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um estudante, tanto mais diversificado será seu mundo interior. Dessa forma, existem diferentes graus da “vivência dos nós” e suas formas ideológicas podem se manifestar de vários modos. Suponhamos que um estudante que sofre preconceito na universidade por sua raça, classe social, gênero, idade, desempenho acadêmico tome consciência de sua identidade em uma multidão desunida, a vivência de preconceito desse estudante marginalizado teria tons específicos e tendente a certas formas ideológicas: vergonha, humilhação, resignação, submissão, e outros tons valorativos marcarão a sua vivência. Assim, a sua vivência iria se desenvolver na direção das formas ideológicas correspondentes, ou seja, como um protesto individualista de uma minoria marginalizada ou como resignação e confissão de erros e fracassos.

Suponhamos ainda a partir do exemplo proposto no texto que um estudante que sofre preconceito pertença a uma coletividade onde o preconceito não é ocasional e tem caráter coletivo, como no caso do racismo estrutural, porém a própria coletividade de discriminados não possui uma ligação firme e material (no material ideológico da palavra, do texto científico, do desenho, da música, dos pensamentos e emoções) isto é, sofre o preconceito desunida. O preconceito é partilhado por todos, porém, como há desunião material cada um vive em um mundo pequeno e fechado dentro da sua economia individual. Nessas condições prevaleceria a consciência resignada do preconceito: não diga nada, não reclame, aceite, se submeta e silencie a sua voz.

Porém, se o estudante fizer parte de uma coletividade organizada em termos objetivo-materiais que amadureceu uma consciência de classe para si, ele iria vivenciar o preconceito de modo totalmente diferente. Nesse caso, iriam prevalecer os tons de protesto ativo e confiante e não haveria espaço para entonações de resignação e submissão. Assim, Volóchinov (2018, p. 220) compreende que “a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Segundo Zanella et al. (2005, p. 193) toda produção de sentidos como atividade criadora se faz processo histórico-social situada no tempo e no espaço, como obra social e coletiva que vai se individualizando à medida que se objetiva. O sujeito, uma vez que se faz produto e produtor do contexto social, objetiva sua subjetividade quando cria algo de novo, quando individualiza um produto, o qual foi gestado em caráter intersubjetivo. Nesse sentido, a história do sujeito com seu contexto, suas relações e suas vivências são fundamentais para a compreensão do seu processo criativo que é sempre entendido de forma relacional. Assim, a criação de novos sentidos é uma ação vinculada ao coletivo que se faz com a participação de um sujeito, uma subjetividade, que produz uma vivência subjetiva e a objetiva materializada na palavra, em ações, pensamentos e emoções. Isso ocorre a partir das/nas relações sociais, inserção num mundo significado e significativo que se faz e refaz pela ação humana ao longo de sua história. Na universidade, essa imersão provoca uma cisão feita entre se relacionar por um lado, com o universitário situado com sua identidade sexual e de gênero, étnica, nacional, geracional, profissional, de classe social com suas coordenadas espaço-temporais e axiológicas que cada um deposita nos afetos, nas relações de amor/ódio e de amizade no mundo da vida vivida e por outro, se relacionar com uma identidade fixa do universitário representante de um coletivo genérico – uma identidade etiqueta da grife UFPR (BAIBICH, 2006), o ser raciocinante normal (PAN, 2006).

Essa relação que o estudante estabelece com outros e com a realidade concreta na universidade dentro de um modelo normativo, impede que a sua vivência com o outro, ou ainda com a diferença seja permeada pela reflexão e afetividade. O processo de objetivação da sua subjetividade fica impedido ou restrito a repetições cristalizadas e generalizantes dentro de uma comunidade com regras discursivas bastante delimitadas. O mundo acadêmico que separa a teoria da prática (o mundo da cultura e o mundo da vida) produz diferenças indiferentes à singularidade do estudante. Essa indiferença que

apaga e silencia a alteridade produz preconceito e se estrutura por meio do embate de vozes constituídas nas relações conflitantes vividas no espaço acadêmico onde a voz dominante do discurso oficial, língua única e normativa se sobrepõe às outras, discursos sociais que funcionam como modos de produção de subjetividades assujeitadas (ALMEIDA e PAN, 2017, p. 88). Uma estética do Ser e de sua existência concebidas teoricamente que compreendem as narrativas monologizantes como verdades universais e orientam a vida acadêmica, sua estrutura e suas práticas formativas.

Tal pressuposto filosófico nos convida a refletir sobre essa relação com o outro diferente na universidade na luta pelo direito à diferença. Nesse sentido, indicando a alteridade e o dialogismo como caminhos metodológicos para a compreensão do preconceito na Educação Superior. Essa interpretação-resposta se aproxima do quanto as relações entre estudantes e práticas acadêmicas mediadas simbolicamente por signos ideológicos têm se apresentado desprovidas de empatia ao partir de uma posição de não reconhecimento do outro em sua diversidade. Ações delineadas dentro de um projeto político-pedagógico que cerceia vozes sociais negando as diferenças discursivas em detrimento de questões históricas e sociais de forma que o próprio caráter dado de identidade do universitário contribui para uma única versão possível de sua existência. (ALMEIDA e PAN, 2017)

Propomos olhar para o estudante na universidade para além de um sujeito sem rosto, mas como experiência vivida orientada, diferença singular, condição de identificação e de diferenciação (BAKHTIN, 2017, p. 15, 17 e 20), como resistência diante da produção burocrática e operacional de textos que gera o esvaziamento dos sentidos. O compromisso responsivo com o ser humano é um dos princípios fundamentais da estética de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), um compromisso que transcende a atuação política e oferece um conjunto de possibilidades de leitura das experiências vividas pelo universitário em um jogo de consciências que vai se construindo no tempo e no espaço – “nenhum princípio ou valor subsiste como idêntico e autônomo, como constante, separado do ato vivo.” (BAKHTIN, 2017, p. 17)

Para tanto, destacamos dois conceitos que se constituem como fundamentais para a compreensão dos sentidos de preconceito produzidos na relação entre práticas verbais no ensino superior, da palavra que não é absoluta, mas da palavra-contexto enquanto ato responsável e signo ideológico (BAKHTIN, 2017; VOLÓCHINOV, 2018): o tom

emotivo-volitivo e a exotopia. Para Bakhtin (2017, p. 51) o conteúdo sentido que foi abstraído da ação-ato é estranho à viva historicidade, é uma construção da consciência teórica em um mundo dado, concluso, completo e congelado. Nesse mundo é como “se eu não existisse” (p. 52), capturado que estou da minha singularidade e desligado das condições de produção de meus enunciados. Com isso, os sentidos do preconceito produzidos pelos enunciados dos universitários são sempre atravessados dialogicamente pelos atos discursivos de outros e não podem ser compreendidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção, de suas múltiplas possibilidades de significação e do distanciamento com relação à própria particularidade do fenômeno na consciência do eu, sobretudo, quando essa distância exotópica implica em outro distanciamento com relação à comunidade ou grupo de que se faz parte com relação a consciência do tu/outro.

É, portanto, condição indispensável considerar o olhar e a escuta exotópicos com o outro, reconhecendo esses dois centros de valor eu - outro (centros verboaxiológicos) como consciências que compreendem o movimento essencial da história e da própria vida por meio da alteridade. A proposta de um mundo no qual o ato se orienta fundado na sua participação singular no existir é o que permite a compreensão de uma arquitetônica do mundo real que se constitui de momentos fundamentais: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro. (BAKHTIN, 2017, p. 114)

Os dados produzidos nesta pesquisa indicam que é o estudante que sofre o preconceito. Contudo, esse sofrimento não tem origem nele mesmo, mas em intersubjetividades produzidas socialmente. Segundo Bakhtin (2017) é preciso avançar, trazendo para discussão sobre a linguagem o conhecimento concretamente produzido pelos homens e mulheres no cotidiano da vida vivida para que a experiência e a confrontação com os fatos da prática permitam que as forças centrífugas desestabilizem a coesão da ideologia oficial. Portanto, o preconceito é um fenômeno objetivo e subjetivo que ganha um sentido negativo quando ligado a ideias sem fundamento e às crenças absolutas que eliminam qualquer traço distintivo. O preconceito como fenômeno ideológico também orienta a vida em sociedade, e a vida acadêmica junto com a emoção/afeto representados pelo sofrimento que é mediado pelas injustiças sociais como por exemplo, os sentimentos de vergonha, culpa, humilhação, subjugação, inexistência. O preconceito é um fenômeno discursivo, portanto, estratificado, é a pluridiscursividade da palavra que o explica concretamente. As relações de poder (monológicas x dialógicas)

forças centrípetas e centrífugas. São as categorias da língua em sua historicidade concreta que trazem o dialogismo enquanto tensão de vozes, a sobreposição e o silenciamento pelo discurso oficial que oferecem uma possibilidade de compreensão complexa e concreta do preconceito por uma vertente discursiva e sócioideológica. Preconceito cujo conteúdo e forma mudam sempre de configuração. Quer dizer, cada momento histórico produz outros sentidos do preconceito que carregam valores determinados pela estrutura socioeconômica dominante de cada época (HELLER, 2004; SAWAIA, 2008). Os preconceitos são signos ideológicos que revelam o tom emotivo-volitivo das vivências cotidianas de desigualdade social. Por trás da aparência de inclusão e integração realizadas pelas políticas raciais e sociais na universidade configuram-se identidades em conflito que lutam para se ajustar na integração social e teórica preconcebidas.

Uma das principais representantes do grupo de pensadores que abordou o problema do preconceito foi Agnes Heller a partir das relações entre ética e a vida social, e o processo de construção de valores na história. De acordo com Heller (2004, p. 20) “a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico”. Entretanto, Heller aponta que os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana, ambas se submetem sucessivamente uma à outra mudamente. (HELLER, 2004, p. 20 e 23). Heller (2004, p. 26) defende que em nenhuma esfera da atividade humana é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. Demonstra que a atividade humano-genérica consciente e a cotidianidade estão relacionadas entre si. Para explicar isso, usa como exemplo a confiança intuitiva na atuação de um médico, que, ao exercer o seu ofício, o faz sempre na cotidianidade. Remete-se ainda, como exemplo, ao caso do indivíduo que se eleva acima do decurso do pensamento/comportamento cotidiano, num dado momento em que reflete acerca de uma superstição que antes compartilhava.

Na cotidianidade, não é possível concentrar todas as energias em cada decisão, por isso o meio para objetivações duradouras é a homogeneização. Ou seja, a concentração em uma única tarefa (transformação em “homem inteiramente). Segundo Heller (2004, p. 33) “os homens não podem dominar o todo com um golpe de vista em nenhum aspecto da realidade; por isso, o conhecimento dos contornos básicos da verdade requer confiança”. Para Heller, dois diferentes afetos podem nos ligar a uma opinião, visão de mundo ou convicção - a fé e a confiança. O afeto do preconceito é a fé não no

sentido religioso, mas de uma crença sem fundamento. Assim, o preconceito e a intolerância se voltam para aqueles que não acreditam na mesma visão de mundo, ou ainda como em nosso caso não compartilham da mesma comunidade discursiva.

Dessa forma, Heller (2004, p. 43) anuncia que: o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Segundo a autora, a explicitação dos valores produz-se em esferas heterogêneas, ou seja:

O preconceito pode ser individual ou social. O homem pode estar tão cheio de preconceitos com relação a uma pessoa ou instituição concreta que não lhe faça absolutamente falta a fonte social do conteúdo do preconceito. Mas a maioria de nossos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Em outras palavras: costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los espontaneamente a casos concretos através das mediações. (HELLER, 2004, p. 49)

Dessa forma, os preconceitos são assimilados no cotidiano da universidade sem que sejam assinados, o que Bakhtin defende como ato ético, vivido e assinado.

Nesse sentido, Heller (2004) destaca a relação da ideologia com o preconceito em nível individual, de forma que os preconceitos se associam aos interesses particulares e se opõem ao humano-genérico que se preocupa com a realização do que é próprio à essência humana: o trabalho como objetivação, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Ou seja, como justificativa de uma situação social injusta, a favor de uma sociedade de classes. Desse modo, Heller (2004) e Adorno et al. (1950) demonstram a relação entre a ideologia, a constituição dos indivíduos e o preconceito de maneira que ambos entendem a configuração social como determinante para o surgimento dos preconceitos.

Historicamente a falta de entendimento e a perda do diálogo com o outro preocupa filósofos, teóricos e cientistas. Contudo, até os dias de hoje os estudos sobre o preconceito não foram capazes de compreender a complexidade do fenômeno. Observamos na sociedade, nas relações como um todo e na universidade a dificuldade em aceitar que somos constituídos na diferença, pelo contrário, o que percebemos é o preconceito, a discriminação, a exclusão e a eliminação do outro - da nossa pluralidade constitutiva. Deixamos de compreender que existe um outro e que eu também sou esse outro. Com isso, lembramos os estudos sobre A personalidade autoritária (Adorno et al., 1950) que é pensada como um amplo conjunto de trabalhos de investigação psicossocial sobre preconceito e autoritarismo. A herança deixada por essas investigações se concentra em

indicar os riscos de situações em que as predisposições políticas vinculadas a ideologias autoritárias e antidemocráticas apresentam uma correspondência no nível dos processos subjetivos que são estimulados pela dinâmica social dominante e pelas formas culturais com maior poder de comunicação. Como nos propõe Adorno (1995) e sua defesa por uma educação contra barbárie – para que Auschwitz não se repita. Quer dizer, por uma autorreflexão crítica que engendra situações nas quais se torne possível ajudar a indiferença a adquirir consciência de si própria. A crítica de Adorno a uma educação que reprimi medos, ou ainda emoções, e que enaltece a resistência ao sofrimento, faz com que possamos perceber que a violência, a exclusão e a barbárie são praticadas sem consciência pelas pessoas em seu cotidiano. A falta de esclarecimento sobre como os meios de dominação produzem modos de subjetivação no indivíduo que possui medos e temores reprimidos, desencadeia uma violência não só legitimada, mas também justificada pelo contexto histórico e social. Ao fazer a relação da educação com o campo de concentração de Auschwitz, Adorno estabelece a educação como espaço possível de transformação de forças irracionais como a tirania e a violência a partir de práticas coletivas que acolham anseios e medos, incluindo dessa forma, vivências emocionais que podem ser publicadas e compartilhadas coletivamente.

É no grupo que o estudante como indivíduo particular entra em contato com as normas, usos e valores sociais da universidade. É o grupo que facilita a mediação entre as determinações sociais e o estudante, que o insere, a partir dessa apropriação, no processo de produção-reprodução social como ato existencial na Educação Superior. Nesse sentido, a discussão feita por Sawaia (1996) sobre o conceito de comunidade nos auxilia a compreender a universidade enquanto uma comunidade discursiva que configura subjetividades. No processo de construção do sujeito pelas práticas verbais precisamos levar em consideração o lugar que o estudante assume no interior dessa estrutura social, ou seja, o seu posicionamento dentro do grupo. É nesse processo de desenvolvimento do sujeito no interior dos grupos por meio de sua participação responsiva que se consolidam ou não os laços de coesão social, se recriam os usos, as regras, e os valores sociais. Nesse sentido, o grupo enquanto comunidade também age como mediador da subjetividade. Portanto, é no grupo que vão se estabelecer os primeiros contatos do indivíduo com a generacidade, mesmo que ainda generacidade em si. Nesse sentido, o grupo participa do desenvolvimento social. É no processo de tomada de consciência do pertencimento no grupo que irão se estabelecer as medidas de ação do indivíduo particular. A consciência

que se forma no grupo é social e histórica, vivida pelo sujeito que remete ao mais alto grau de generacidade. (HELLER, 2004; 1987)

Segundo Sawaia (1996) na concepção de Heller,

Comunidade rompe com a dicotomia clássica entre coletividade e individualidade, ser humano genérico e ser humano particular, apresentando-se como espaço privilegiado da passagem da universalidade ética humana à singularidade do gozo individual. Um movimento de recriação permanente da existência coletiva, fluir d experiências sociais vividas como realidade do eu e partilhadas intersubjetivamente, capaz de subsidiar formas coletivas de luta pela libertação de cada um e pela igualdade de todos. (SAWAIA, 1996, p. 48)

Na relação entre estudantes e práticas formativas muitas palavras são ditas, lidas e escritas, palavras pensadas e sentidas. São palavras que pertencem a uma comunidade discursiva que se comunica por meio de uma linguagem científica - são saberes, teorias, conceitos, definições, todo um conhecimento construído na história, e que se sustenta por meio de um código reconhecido pela maioria. Essas palavras têm permissão deliberada para serem enunciadas em auto e bom tom. São palavras enaltecidas como verdades na academia. São palavras necessárias dentro de um aspecto epistemológico e científico que representa a opção por interpretar o mundo de modo pré-concebido, ainda que contraditoriamente promulgue o discurso do progresso. Nessa comunidade defende-se uma pureza cultural, lugar do sujeito único e homogêneo – adaptado e normatizado. Uma comunidade modelo de um ideal de construção de conhecimento, um lugar inclusivo onde não existe injustiça, mas que se insere numa lógica com valores individualistas, utilitários e meritocráticos. Sua delimitação se estrutura a partir da comunhão de objetivos: a universalização da cultura, a socialização do saber, a formação de profissionais e a formação de pesquisadores. A condição de comunidade por si já implica um sentimento subjetivo de pertencimento que está necessariamente implicado na existência do outro, essa relação estrutura-se nos valores compartilhados ou na finalidade comum a ser alcançada. Essa relação com o outro na comunidade universitária é também afetiva, mas pode ou não ser harmoniosa, sendo geralmente tensa e conflitiva. Nessas condições de objetivação crescente são produzidas relações de impessoalidade. Essa comunidade pode então tornar-se um fator de dissociação, mais do que de socialização. Entretanto, é justamente pela universidade se configurar como uma comunidade discursiva que podemos analisar fenômenos vividos individual e coletivamente como o preconceito.

Nessa relação, ao mesmo tempo, outras palavras são discriminadas, sofrem preconceito, vão sendo anuladas e por fim silenciadas dentro de uma concepção de mundo, de estudante e de construção de conhecimento que aponta para a divisão entre os problemas emocionais e a dimensão intelectual cognitiva, e que promove rupturas – ali não se dão mostras de solidariedade ou fraternidade. Múltiplas cenas do cotidiano acadêmico conforme mostrado nos dados produzidos nas entrevistas dialógicas entre professor/estudante, entre pares, nas salas de aula, nos corredores, no Restaurante Universitário mostram como a racionalidade instrumental (PAN, 2006) impera sustentando relações hierárquicas, nos valores e naquilo que se espera do estudante a partir do seu histórico escolar. Se uma palavra comunicada por alguém é (mal) dita, mal vista, mal interpretada, não só a palavra ganha um sentido preconcebido, cristalizado e fixo, como também é desvalorizada por quem a compreendeu sem empatia sendo considerada apenas a partir de seu próprio horizonte avaliativo, sobretudo, quem pronunciou a palavra começa a duvidar do seu próprio valor para si mesmo e para o outro, pois palavra e pessoa confundem-se e homogeneízam-se sob o domínio da técnica em um processo de indiferenciação, confusão, e por fim exclusão das particularidades que legitima o fracasso, não das formas de comunicação e transmissão do conhecimento, das práticas pedagógicas e curriculares, mas do próprio indivíduo que sofre o preconceito.

Segundo Pan (2006) as práticas formativas tornam-se lugares de mediação, espaços institucionalizados que funcionam como ferramentas para o desenvolvimento da autoconsciência e da autodeterminação da pessoa, indicando como a pessoa se produz no interior dos aparatos educacionais. Portanto, as práticas acadêmicas participam da produção de subjetividades. Pan (2006) aponta para uma ideia difundida de que essas práticas são apenas recursos para o desenvolvimento pessoal e encobrem uma lógica de que participam na constituição de sujeitos sociais.

Ao aprofundar esse debate, Pan (2006) indica que a análise dessas práticas que asseguram a manutenção de um pensamento hegemônico garantido pelos aparatos acadêmicos denuncia uma produção de subjetividade assujeitada, marcada pela conformidade, pelo achatamento das diferenças, pela reprodução do idêntico, pelo silenciamento da heterogeneidade.

Portanto, o preconceito se configura nos valores intersubjetivos. Aqui tomamos a palavra, ou ainda o texto, não como sentido linguístico, mas como produto das relações

semiotizadas que produzem sentido nas relações e que mantêm crenças e valores ou podem desconstruí-las. Dizer e não-dizer (inclusão-exclusão) na universidade são duas faces da mesma moeda que funcionam como uma unidade dialética que em seu próprio contraste geram tensão, no mínimo, mal-estar. Ao mesmo tempo em que a universidade inclui ela exclui, não há como negar a dialética desse movimento que implica o caráter ilusório da inclusão e de progresso dentro de uma ordem social desigual (SAWAIA, 2008; GENTILI, 1995,2009). Perguntamos: o que faz da inclusão na universidade algo justo e bom, quando essa mesma inclusão não sabe o que fazer com as diferenças negando os incluídos e silenciando a sua voz? Acreditamos que a resposta a essa indagação está intimamente ligada à concepção de sujeito adotada pelo currículo oficial em suas práticas formativas para explicar de que modos se dá o desenvolvimento e a aprendizagem. Quer dizer, os discursos homogeneizadores dentro de uma visão universalizante de letramento na universidade produzem sentidos subjetivos em posição de assujeitamento, de submissão e de sofrimento representados pelos sentimentos de humilhação e vergonha enunciados nas entrevistas.

Nesse sentido, a inclusão que nega a diferença e os direitos humanos elementares nos provoca a possibilidade de reconhecer os limites e as fronteiras sempre injustificáveis entre o “normal” e o “anormal”. Segundo Gentili (2003) a "anormalidade" torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a "normalidade" tende a ter o poder de escondê-los. O "normal" se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível ou indiferente) como um produto de sua tendência a naturalização.

Compreendemos que ler e escrever são atividades necessárias para os estudantes na Educação Superior. Ao iniciar a trajetória acadêmica, o estudante traz consigo experiências com a linguagem e de letramentos vividas anteriormente e que compõem grande parte de sua história até aquele momento. Na universidade, o estudante é compelido a reorganizar essas experiências dando novo significado a si mesmo e ao mundo ao seu redor, sua identidade profissional em formação. Contudo, esse momento se constitui dentro uma lógica generalizante que define desenvolvimento a partir de uma ideia de excelência, eficiência e mérito individual da trajetória estudantil por meio de um processo de legitimação criado pelas práticas discursivas dominantes na universidade. Esses discursos carregam concepções de desenvolvimento com base na racionalidade técnica da língua e do sujeito/estudante em uma perspectiva de progresso baseada no êxito e no sucesso. O discurso do êxito exclui todo um conjunto de experiências, de

pensamentos, emoções e atos que possam desviar o universitário desse percurso traçado em favor de uma racionalidade absoluta (PAN, 2006; ALMEIDA e PAN, 2017).

O ingresso do estudante na cultura universitária por meio das práticas formativas é geralmente acompanhado de renúncia e sofrimento. Nesse universo em que se dá as relações entre estudantes com suas narrativas e a universidade com suas práticas se dá o entrecruzamento de muitos embates e tensões que não estão explícitas e que acabam causando sofrimento representados como vergonha, humilhação, descrédito, introversão, constrangimento resultante de processos de subjetivação que exigem ocultamento e emudecimento de partes constituintes de sua identidade. Nessa arena discursiva se produz um terreno fértil para ensinar por meio da língua formas dominantes de ser e estar no mundo. Essa esfera produz sentidos sobre os sujeitos da Educação Superior com os quais os universitários precisam saber lidar para interpretar e compreender a si mesmos e aos outros. As exigências de compreensão de leitura e escrita na universidade pressupõe um modo dominante de conceber o estudante, normalizador, racional e homogeneizador que nega a sua identidade histórica por excluir sua experiência essencial com a vida, sua subjetividade e com isso sua possibilidade de transformar a cultura universitária (PAN, 2006; ALMEIDA e PAN, 2017).

Segundo Almeida e Pan (2017) Bakhtin e o Círculo propuseram essa perspectiva discursiva como uma forma de compreender o mundo, o homem/sujeito e suas práticas, rompendo finalmente com a dicotomia subjetividade-objetividade. Nesse sentido, as autoras salientam que embora não tenha falado explicitamente de subjetividade, Bakhtin e o Círculo nos fornecem elementos sólidos para pensar o Ser – sujeito enquanto categoria filosófica, o que permite afirmar que “é no enunciado – no texto, no discurso, nas formas vivas da linguagem – que se dão os processos de subjetivação” (PAN et al., 2011, p.6). Como afirmam Almeida e Pan (2017),

A formação da consciência é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva: subjetiva por ser o sujeito, que da sua posição verboaxiológica única e irrepetível, produz o enunciado; ao mesmo tempo é objetiva, pois depende do mundo semiótico, concreto, onde esse enunciado foi proferido. Assim, superando a dicotomia sujeito-língua, também a histórica dicotomia mente-mundo ganha nova perspectiva: a perspectiva discursiva, que recupera a relação sujeito-sentido”. (ALMEIDA e PAN, 2017, p. 89)

Portanto, a leitura e a escrita acadêmicas tornam-se parte dos sentidos que os estudantes atribuem a si mesmos e ao mundo. Como suas atividades cotidianas estão

atravessadas por maneiras de agir e de se comunicar que envolvem a leitura e a escrita de forma imediata, instantânea, mecânica, sem reflexão ou crítica dentro de uma racionalidade técnica, as práticas de letramento acadêmico resultam de um modo exclusivamente instrumental e que impossibilita pensar seus efeitos sobre os processos subjetivos. Isso significa que as concepções de sujeito que sustentam as práticas verbais na universidade fundamentam-se na ideia de um sujeito que se constitui e se desenvolve de forma independente dessas práticas. Dessa forma, as práticas verbais acadêmicas ocultam seus efeitos sob os modos de subjetivação que produzem. Assim, o discurso acadêmico evidencia uma contradição: por um lado, defende o desenvolvimento e a aprendizagem por meio das relações sociais inclusivas na construção do conhecimento na universidade, por outro, a categoria de sujeito que se constitui nesse espaço não é pensada a partir das práticas discursivas em que se inserem (PAN, 2006; ALMEIDA e PAN, 2017).

Em uma perspectiva bakhtiniana, a linguagem na universidade não é neutra, há, como em qualquer esfera de produção de discurso, posicionamentos ideológicos entre enunciações que demarcam seu lugar tensionado na arena das lutas entre vozes sociais - diálogo e tensão que se reflete e refrata na singularidade dos estudantes. Esse aspecto contribui para compreender como a produção discursiva tem sempre o outro a lhe orientar a resposta como um elemento presumido do discurso - o discurso presumido do estudante, do leitor sobre determinado texto ou ideia, é parte constitutiva de qualquer produção discursiva enquanto horizonte apreciativo. Portanto, a compreensão do conceito de enunciado concreto, contribui para os estudos do preconceito na Educação Superior auxiliando para que a comunidade acadêmica, o professor e o estudante percebam a questão da ideologia sob o ponto de vista bakhtiniano. Quer dizer, a produção discursiva na universidade com suas práticas de letramento acadêmico que constituem identidades em formação envolve visões de mundo e suas nuances de valores - positivos e negativos, que atravessam todos os discursos e os constituem como discursos pertencentes às mais variadas vozes sociais.

Dessa forma, o preconceito acadêmico, enquanto um fenômeno socioideológico, aponta para o embate de vozes sociais. A tensão característica do diálogo entre as vozes sociais é resultado das disputas de poder, de buscas por significações fixas e congeladas, verdades que produzem como efeito a monologia. As vozes sociais se organizam na universidade atendendo a necessidades de grupos sociais cumprindo funções específicas,

conformando esferas de conhecimento e expressando diferenças históricas e culturais entre aqueles grupos. Para Bakhtin, todos os enunciados produzem julgamentos de valor social, com uma entonação, com um tom apreciativo. A convergência de julgamentos de valores presumidos - por comunidades discursivas, grupos sociais -, constitui o contexto no qual a enunciação viva desenha o contorno da entonação. O preconceito acadêmico está ligado à dificuldade de apropriação de linguagens próprias priorizadas pela universidade e aos modos como os estudantes se organizam, se relacionam e lutam com as línguas sociais utilizadas na academia na relação com as línguas constituídas por eles.

O preconceito como um fenômeno que perpassa as práticas verbais concretas nos contextos formais da Educação Superior analisadas a partir do pensamento de Bakhtin e Volóchinov nos possibilita afirmar que a apreensão da realidade social pelo indivíduo se dá pela interação eu-outro (posições verbo axiológicas) com o objeto do conhecimento em determinado contexto. O signo é produzido na ação de transformação da natureza pelo trabalho do homem por excelência, o trabalho como atividade humana socialmente organizado desenvolve a linguagem e produz signos a partir das práticas verbais concretas em determinadas esferas discursivas. Na Educação Superior não é diferente, pois toda comunicação parte de uma posição social específica que tenta defender sua visão de mundo perante outras posições – o que lhe fornece um caráter ideológico quando se propõe a ser tomada como única verdade. O trabalho do estudante na Educação Superior é ler e escrever e discutir textos científicos, teorias e métodos que o ajudarão a constituir a sua identidade profissional, e essa atividade revela a tensão entre as vozes sociais e o discurso oficial da universidade que tenta sobrepor suas representações às aquelas que circulam em outras comunidades discursivas, procurando produzir uma concepção única, acabada e idealizada de sujeito.

A compreensão dialógica do pensamento bakhtiniano permite localizar o outro desse diálogo no cotidiano das interações sociais e da linguagem onde se dá a produção da realidade social, e a produção de sentidos. As práticas verbais sustentam os valores sociais, políticos e econômicos dos grupos sociais, e as diversas vozes sociais promovem instabilidade no discurso oficial descentralizando as forças desse discurso. As contradições e os confrontos são a manifestação do heterodiscurso, que pode ser silenciado por forças que tomam a norma como princípio de reconhecimento. A norma dirige-se a todos sem distinção e dita medidas de comparação e individualização, fixando uma única identidade sobre o que é ser um universitário. As práticas verbais normativas

da universidade não conhecem um exterior e buscam um processo de equiparação a partir de dentro, a única referência é ela mesma. Em uma tentativa insistente de nomear o que se diferencia da regra pelo estranhamento, as comunidades discursivas respondem tentando apropriar-se do seu sentido que é fechado e conhecido transformando a diferença em objeto subjetivo e abstrato, portanto, não objetivo, concreto, aberto, diverso e plural (PAN, 2003; PAN e LITENSKI, 2018). A diferença articula-se à norma como desvio, e o preconceito é a resposta imediata que oferece resistência ao heterodiscurso e configura-se por ações não-verbais, não-conscientes do grupo que se volta para si mesmo (o endo-grupo definido por Tajfel, 1982) e que afirma e reafirma uma palavra congelada, uma opinião formada e um valor pré-estabelecido sobre o outro.

Na relação do estudante com a universidade, as relações eu – outro apontam não só para relações imaginárias no estudante – como ele se percebe naquele espaço a partir de um autoconceito, bem como a universidade tem uma relação imaginada construída historicamente desde os valores meritórios que atravessam suas práticas e definem a concepção de estudante em toda a sua complexidade, em seus currículos e todas as suas práticas. Da mesma forma, o estudante também almeja corresponder a essa exigência, mas sem poder ocupar uma posição no diálogo, acaba por silenciar a sua voz sem poder corresponder ao que dele se espera, ou seja, o modo que deve falar, ler e escrever, ser, enfim, o que acaba organizando todo o seu projeto de vida. De acordo com Pan e Litenski (2018) as práticas educacionais produzem subjetividades normatizadas, ao mesmo tempo que produzem os sentidos do que é normal e igual, produzem o que é o anormal e diferente que é o objeto do preconceito.

Compreendemos que na esfera acadêmica, a atitude de discriminar o outro pressupõe uma ação generalizante, entoada e valorada em relação ao outro, seja outro grupo, outra geração, outro gênero, outra cultura, etc. São barreiras simbólicas, atos não-verbais que entoam as palavras, entoações valorativas que não são verbalizadas, mas que organizam as ações, os sentidos e os sentimentos dos grupos sociais (suas ideologias) e das comunidades discursivas participantes da Educação Superior. São tons emotivo-volitivos que avaliam, enquadram, aprisionam, empobrecem e negam as diferenças contribuindo para a produção de identidades sem alteridade. A identidade fixada a um padrão normativo impõe um certo perfil de estudante proposto pelas práticas formativas legitimadas pelo imaginário social das instituições. Um sujeito concebido teoricamente, como diz Bakhtin (2017), idealizado e que faz parte de um repertório discursivo que

separa a palavra e toda criação verbal do seu sentido vivo produzido na relação entre estudantes e práticas de ensino. As múltiplas identidades historicamente construídas em diversos campos discursivos se chocam com o discurso monologizante e centralizador, e dessa tensão discursiva resulta resistência, posicionamento, e emancipação, ao mesmo tempo, o silenciamento de vozes alteritárias, a impossibilidade do diálogo, a alienação, o preconceito velado, a discriminação, a exclusão da diferença, que podem se concretizar em atos de violência simbólica.

Os dados produzidos e analisados apontam que diante de um ambiente tenso em desigualdades os estudantes percebem as emoções como um importante recurso que pode ser utilizado para dar acabamento aos atos comunicativos na relação professor/práticas formativas-estudante, já que carregam em si juízos de valor, tons emotivo-volitivos e posicionamentos intersubjetivos. Nesse sentido, a partir de Sawaia (2008) o afeto é considerado como categoria analítica da desigualdade social e do preconceito.

Nessa perspectiva, Sawaia (2008) defende o sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão-inclusão, guia capaz de introduzir a ordem do valor e da ética nos conceitos científicos para demonstrar que emoção não é exclusivamente um fenômeno psíquico, mas uma experiência política. Ou seja, como experiência emancipatória para a consciência, a liberdade e autonomia e que exige ação coletiva (SAWAIA, 2009). Para tanto, ela discute o conceito de afetividade como ferramenta que nega a neutralidade das reflexões científicas sobre desigualdade social. Segundo a autora, epistemologicamente, isso significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a ideia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade) de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais - dando força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado.

Sawaia (2008) discute a afetividade inspirada em autores como Heller, Espinosa e Vigotski. Os autores acima citados concebem a emoção positivamente, como constitutiva do pensamento e da ação, coletivos ou individuais, bons ou ruins, e como processo imanente que se constitui e se atualiza com os ingredientes fornecidos pelas diferentes manifestações históricas. Portanto, um fenômeno objetivo e subjetivo, que constitui a matéria-prima básica à condição humana. Segundo Sawaia, por serem sociais,

as emoções são fenômenos históricos, cujo conteúdo e qualidade estão sempre em constituição. Cada momento histórico prioriza uma ou mais emoções como estratégia de controle e coerção social. Cunhando a concepção de signo ideológico, afirmamos que elas são também ideológicas. Ou seja, o tom emotivo-volitivo, o entorno coral do enunciado, sua dimensão expressiva-ativa, seu endereçamento ao outro (grupo, comunidade), sua intencionalidade discursiva, sua motivação expressiva, bem como a emoção que a conduz é mediada ideologicamente pelas emoções e valorações que atribuímos ao outro (amor, ódio, consenso, tensão...) podendo se configurar em ações violentas de preconceito e discriminação explícitas ou implícitas, verbal e não-verbal.

Portanto, Sawaia (2008) aponta que o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, e revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto. Segundo ela, a emoção revelada como sofrimento ético-político diz respeito a emoção vivida pela consciência de como opera a lógica da exclusão, ou seja, a partir da subjetividade constituída no sujeito dentro das formas de produção e distribuição de renda, das práticas sociais e da promoção dos direitos humanos - consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de "ser gente". Essa reflexão aponta para a dimensão ético-política dos afetos como:

Sendo fruto da experiência, o que significa ter a gênese no contexto sócio-histórico, ele é o radar da nossa condição cidadã, isto é, da forma como somos tratados pela sociedade. É ele que traduz as forças sociais em ideias e ações singulares, ao mesmo tempo em que é mediador da experiência, o prisma pela qual o exterior se transforma em subjetividade; portanto, "trabalhar com afeto não é cair na estetização das questões sociais, ou solipsismos, mas sim um meio de atuar no que há de mais singular da ação política emancipadora" (SAWAIA e SILVA, 2018, p. 6).

Compreendemos desse modo que a emoção e o afeto são partes constituintes da subjetividade que se produz nos muitos encontros que o sujeito vive em sua realidade social, nos muitos contextos em que se encontra inserido, o que configura o caráter ético-político dos afetos. Com isso, avançamos para a questão ideológica das emoções. Quer dizer, analisar a maneira como os sujeitos sociais são afetados e afetam outros na vida social é fundamental para compreender os processos de subjetivação e a configuração de preconceito que se produz na relação entre estudante e práticas acadêmicas.

De acordo com Camargo e Bulgacov (2016, p.215) as emoções cumprem funções comunicativas, morais e culturais complexas. Só é possível compreendê-las dentro do contexto cultural dinâmico no qual se produzem. Dessa forma, as formas particulares de atividades sociais mediadoras que compõe as práticas sociais são marcadas pelas diferentes emoções que compõe a cultura onde elas se desenvolvem. As emoções constituem, tomam forma e se expressam nas atividades, nas relações, nos discursos e nos produtos das atividades de sujeitos concretos. Ou seja, a prática social carrega sentidos valorativos representados por sentimentos de ressentimentos, de contentamento, de agradecimento, de medo, de ódio, de alegria, de vergonha, de orgulho, de aborrecimentos, de compaixão, de amor, de admiração etc. Aqui acrescentamos as práticas formativas próprias da comunidade acadêmica, empoderadas pelas formas próprias de comunicação normalmente excluídas desse tipo de reflexão.

Segundo Camargo e Bulgacov (2016, p. 217) para se definir emoção é necessário estudar o significado/sentido da emoção. E o que determina o significado/sentido e a vivência emocional é o caráter da experiência singular da pessoa participante das práticas sociais concretas (históricas e culturais) e de sua atividade no contexto dessas práticas. Quando se fala de participação supõem-se que a pessoa assume um lugar e uma posição do contexto das práticas sociais, que, por sua vez, também determina os sentidos/significados que constrói sobre sua atividade. Nesse sentido, as autoras apontam que a emoção humana é uma vivência constituída histórica e culturalmente gerada quando encontra sentido no objeto da atividade.

Esse trabalho estético do professor mediador que reconhece a participação da emoção e do afeto na vida concreta dos estudantes como uma ferramenta ética e política, afirma a sua entrada e permanência no universo acadêmico mediada por valores que podem ser vividos e sentidos atrelados à cidadania, participação política e cidadã. Em termos de atos de linguagem, apresenta um professor mediador que se põe em uma posição subjetiva-objetiva para enunciar suas emoções e seus afetos aos estudantes visando aproximá-los e inseri-los nos contextos discutidos e, sobretudo, propor uma ação que incentive o estudante a agir socialmente como portador de direitos na universidade, ser engajado e sensível. No nosso caso, o texto, a leitura, a escrita, a aula, o seminário, etc. Ou seja, o estudante não lê, escreve ou fala por meio da racionalidade cognitiva e instrumental, mas sente, se emociona, se identifica, faz escolhas, se posiciona, argumenta, se empodera ou se cala.

A inclusão das emoções mediada na própria ação comunicativa produz efeitos nos universitários. Ou seja, o professor como sujeito que ensina participa do ato discursivo apresentando e posicionando o seu afeto sobre o tema; logo, como aprendizes, os estudantes podem aprender a se emocionar, a se indignar e a sentir vergonha, amar ou odiar todo um estado de coisas ou de ações praticadas o que possibilita que eles possam aprender a fazer por si mesmos e lidar com todas as dificuldades da garantia de direitos na Educação Superior. Mas, podem aprender a fazê-lo por meio de uma consciência crítica, ou apenas pela reprodução mecânica.

Portanto, o compartilhamento do sofrimento ético-político, da inclusão das emoções nos processos de ensino-aprendizagem se dá o reconhecimento dos dois centros verboaxiológicos que é a base para configurar novos sentidos no que diz respeito aos processos de desenvolvimento humano. Em consequência do reconhecimento das emoções como participantes do diálogo intersubjetivo, produz-se um ato em que tanto o locutor/professor como o interlocutor/universitário podem sustentar as ações que praticam ou sofrem com consciência, como no caso do preconceito. Com isso, a emoção enquanto categoria ético-política põe de modo incontestável a problemática da alteridade na construção do eu, uma vez que o “ser” se produz na intersecção com aquilo que não é. Quer dizer, a expressão das emoções se dá movida pelos confrontos com a alteridade, por isso o seu caráter é sempre intersubjetivo. A expressão dos afetos nos atos comunicativos entre professores e universitários não é uma manifestação direta do psiquismo, mas dependem, sobretudo, dos saberes, valores, e crenças que os sujeitos carregam consigo em razão de sua história concretamente vivida. São, assim como as palavras, respostas às ações de um outro posicionado. Portanto, a manifestação da emoção é uma experiência compartilhada e produzida a partir de uma experiência que foi construída pelas trocas que produzem múltiplos sentidos, entre sujeitos situados em um contexto específico como o de uma Universidade Pública. É por essa via que a emoção enquanto categoria de análise ganha também o objetivo de ser um recurso de ampliação dos movimentos heterodiscursivos na Educação Superior.

Nessa perspectiva, cada emoção contém uma multiplicidade de sentidos (positivos e negativos), os quais para serem compreendidos, precisam ser inseridos na totalidade psicossocial de cada indivíduo. Não basta definir as emoções como aquilo que os estudantes sentem, é preciso conhecer os motivos históricos, políticos e econômicos que as originaram e as direcionaram, para conhecer a implicação do universitário com a

situação que os emociona. Se buscamos oferecer espaços genuinamente inclusivos na Educação Superior, é importante rever a forma como lidamos com as práticas verbais no sentido da denúncia do sofrimento ético-político revelado por sua vez nos dados produzidos pelas vozes dos universitários entrevistados. A universidade é local de relações, no qual professor e estudante se relacionam não só cognitivamente, mas também trocam ideias, impressões, vivências e emoções/afetos. Enquanto a universidade não superar a visão dicotômica tradicional que separa e isola a cognição das emoções, das experiências de letramento e das histórias de vida dos estudantes, será muito difícil construir uma visão dialógica do professor e do próprio estudante, principais participantes dos processos de formação do homem e da aprendizagem.

Questões relacionadas às práticas discursivas podem resultar em divergência e confronto também em função das diferenças de entendimento de normas, papéis sociais como por exemplo idade, gênero, e ainda regras relacionadas a comportamentos emocionais em nossa sociedade. O desempenho acadêmico e a fluência discursiva representam práticas importantes com foco na equidade na Educação Superior. Por meio de práticas verbais que produzem diversidade discursiva e que são valorizadas nas várias culturas de origem dos estudantes é possível aprender sobre diferenças culturais, outros códigos de comunicação e relação equitativa entre estudantes e universidade.

Práticas formativas voltadas para uma consciência social crítica ajudariam os estudantes a reconhecer e diferenciar as expectativas culturais e discursivas potencialmente opostas no ambiente universitário. Possivelmente, os estudantes iriam se beneficiar ao perceber a importância atribuída à diversidade, tanto para os membros de seu próprio grupo como para outros grupos distintos. Com isso, os estudantes conseguiriam avaliar melhor de que forma estão envolvidos na produção de discursos preconceituosos e atitudes discriminatórias reconhecendo a importância da sua participação na construção de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

Esta pesquisa determina um avanço para os múltiplos diálogos na área da Educação Superior, contribuindo com questões atuais sobre a produção de preconceito e as práticas verbais para serem pensadas a partir de novas categorias de análise. Nesse sentido, os resultados da pesquisa trazem a ideia do letramento enquanto prática social, da afetividade e da comunidade como entrelaçados quando pensamos nas transformações sociais e discursivas possíveis na Educação Superior. Esse entrelaçamento marca as

tramas incontestáveis entre a pessoa e o grupo, entre o singular e o plural, entre a subjetividade que configura sentidos e a objetividade que a concretiza. A ideia que entrelaça o preconceito, os valores enquanto posicionamentos axiológicos, a afetividade e as práticas verbais na universidade apontam sem dúvida para essa articulação entre o individual e o coletivo e sobretudo revelam a produção de uma dicotomia entre sujeito e sociedade, do ocultamento da cisão entre produção de identidade profissional e práticas acadêmicas. Dessa forma, compreende que o fenômeno do preconceito está inserido na estrutura e organização de uma sociedade axiologicamente estratificada, mas avança para analisar a transformação da subjetividade que hoje se insere na lógica do erro e da patologia para uma subjetividade que se altera e atualiza, transforma e é transformada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da motivação de pesquisa conduzida pelo questionamento sobre as configurações do preconceito entre os estudantes na UFPR e seus efeitos para os universitários, concluímos a partir das narrativas dos entrevistados que o preconceito é um fenômeno intrínseco da vida cotidiana caracterizado pelo entrelaçamento entre questões individuais e coletivas que provém de uma assimilação de cunho ideológico. Dessa forma, o preconceito se produz como resultado de relações históricas e sociais. Podemos pensá-lo, portanto, enquanto uma categoria de análise essencial para refletir sobre as relações de poder, igualdade/diferença, diversidade, letramento acadêmico e constituição de subjetividade no interior das relações em Universidades Públicas.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que no percurso da história o processo de constituição heterogênea de valores na Educação Superior se desenvolve de forma estratificada apontando para a emergência ou não de determinados valores explicitados a partir das práticas formativas nas narrativas de grupos discentes em determinada época. Os resultados apontaram ainda que na medida em que os universitários entrevistados vão conhecendo o mundo a partir de conhecimentos historicamente construídos e já elaborados sobre o outro em ambiente acadêmico configuram opiniões, atitudes e comportamentos produzindo concepções, conteúdos e conhecimento, ao mesmo tempo em que reconfiguram sentidos. O assujeitamento ao discurso das práticas formativas se dá na medida em que a legitimação do sucesso ou do fracasso também se faz pela repetição e naturalização de discursos. A reprodução de um conceito, de um valor universal da cultura do mesmo modo participa da construção de identidades profissionais na Educação Superior, são as etiquetas que identificam os grupos e seus membros naquela comunidade discursiva. Ou seja, não existimos sem essa dimensão cultural genérica e univerzalizante. No entanto, o que se configura como preconceito é a impossibilidade de refletir sobre as diferenças - em si mesmo e no outro -, sobre as próprias ações e sentimentos, na participação em um grupo. O preconceito caracteriza a reprodução de conceitos, ações e até mesmo emoções sem uma tomada de consciência, sem uma posição verificada e refletida configurando-se enquanto um fenômeno socioideológico.

A generalização de conteúdos e emoções expressa a lógica e os valores que regem determinadas práticas, ou seja, aponta para a assimilação de conhecimentos sem levar em consideração experiências anteriores e os inevitáveis conflitos entre posições axiológicas.

A tentativa de evitar tensões se converte na manutenção de relações desiguais, assimétricas e injustas. O apelo das práticas acadêmicas por uma integração social sem conflitos entre estudantes produz subjetividades padronizadas dentro de um sistema hegemônico de desigualdades que torna os estudantes que não se ajustam as regras alvos de preconceito e discriminação. A regra vai operar de acordo com um princípio de equiparação, onde um estudante é comparado a outro. Nesse processo, a regra torna visível aquilo que diferencia um estudante do outro pelo desvio da prática normativa. Um trabalho de equivalência que não busca os tons emotivo-volitivos do sujeito, sua essência identitária, mas produz a diferença como desvio. É nesse lugar que se articula diferença com preconceito dentro de um princípio que reafirma a medida comum que vale indiscriminadamente para toda a esfera acadêmica.

Nesse sentido, o estudante vive um empobrecimento e esvaziamento da sua diferença, passando a atuar por meio de um conjunto de práticas verbais rígidas e desatualizadas. Assim, o preconceito enquanto fenômeno discursivo apresenta aspectos objetivos, na medida em que se estrutura a partir de valores sociais para justificar sua manutenção, e de tons emotivo-volitivos que irão determinar os afetos na relação entre sujeito e objeto. O ideal de estudante que as práticas formativas produzem resulta em identificação ou não com esses valores anunciando o caráter dialógico e paradoxal entre as relações na Educação Superior. Com isso, as diferenças além de resistirem e se posicionarem, são ao mesmo tempo transformadas em desigualdade. O que conduz a um processo de significação negativa e desviante das diferenças. Portanto, a compreensão do preconceito enquanto fenômeno discursivo e dialógico na Educação Superior promove discussões sobre a inclusão de realidades sócio-históricas em contínuo processo de construção/desconstrução/reconstrução configuradas nas relações sociais.

Dessa forma, a superação da dicotomia entre a vida vivida e a vida produzida historicamente (arte, religião, ciência – a produção cultural) se produz na vivência singular do estudante. Para Bakhtin, o sujeito existe nessa arena de vozes entre a produção histórica da humanidade, de si mesmo, e a vivência nesse mundo. Essa síntese só pode acontecer em um ato posicionado, responsável, quando o estudante toma consciência de sua diferença e participação singular no mundo vivido. Nem toda ação é um ato, o ato vivido se concretiza somente quando o estudante toma consciência da sua própria participação enquanto alteridade participante. Isto é, são as práticas historicamente organizadas que tornam possível os discursos sobre a vida, o trabalho e a linguagem em

um campo político. A existência humana e o existir enquanto universitário objetivados nas práticas formativas produzem concepções de mundo e de sujeito e consequentemente modos de relação dos sujeitos com o mundo/a vida, consigo mesmos e com os outros. Em meio à tensão entre igualdade e diferença, evidenciamos a necessidade de superar paradigmas sociais, culturais e discursivos vigentes, para que os processos inclusivos respondam aos valores de cidadania social e política.

Consideramos importante esclarecer que durante a pesquisa foram encontradas limitações. Apesar de todas as tentativas de inserção no campo com os procedimentos e práticas de Rodas de Conversa e Oficinas - metodologias promissoras -, houve dificuldade na produção dos dados por se tratar de um tema silenciado. O preconceito enquanto tema de pesquisa revelou a própria invisibilidade do fenômeno, o emudecimento de vozes sociais, a dificuldade no envolvimento e na adesão dos estudantes com as atividades propostas. Situação que se agravou com a Pandemia de Coronavírus (COVID-19) e o isolamento social. Contudo, a despeito desse cenário, a pesquisa pode se concretizar por meio de quatro entrevistas. As vozes dos estudantes entrevistados foram transformadas em vozes coletivas, sem pretender generalizações, que puderam refletir e refratar as configurações do preconceito como vivido e sentido na história de suas práticas de letramento até a universidade.

Portanto, as vivências concretas com a diferença na Educação Superior, não são apenas uma questão de tolerância ou de aceitação dentro da esfera individual e privada. Mas, dizem respeito a esfera pública que compartilha a vida em razão de interesses coletivos apropriados pela produção de realidades sensíveis, éticas e políticas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J. e Sanford, R. N. **The Authoritarian Personality**. Nova Iorque: Harper and Row, 1950.
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. **Palavras e Sinais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 104-123.
- ALMEIDA, A. B. e PAN, M. G. S. Contribuições bakhtiniana para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: Autoria, Gêneros Científicos e Identidade Profissional. In: PAN, M. A. G. S.; ALBANESE, L. FERRARINI, N. (Org.). **Psicologia e educação superior: formação e(m) prática**. Curitiba: Juruá, 2017, p. 75-98.
- ALMEIDA, L. S. e CRUZ, J. F. A. Transição e Adaptação Acadêmica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In: **Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades**. UM. CIED. Actas do Congresso Ibérico, Braga, Portugal, 2010.
- ALLPORT, G. **La Naturaleza Del Prejuicio**. Buenos Aires: Eudeba, 1962.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2007. p.11-25.
- AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1998.
- ARAÚJO, P.S.R.; GUEDES, A.; XAVIER, M.M.; ALMEIDA, M.F. Uma Análise Dialógico-Discursiva Do Tom Valorativo Na Tirinha Dona Isaura. **Revista Prolíngua**, v. 12, n. 2, out./dez. 2017.
- ARPINI, D.; GONÇALVES, C. Drogas e álcool na relação com a violência: o olhar de adolescentes em situação de rua. **Psico**, v. 42, n. 4, p. 442-449, out./dez. 2011.
- ARPINI, D.; QUINTANA, A.; GONÇALVES, C. Relações familiares e violência em adolescentes em situação de rua. **Psicologia Argumento**, v. 28, n. 63, p. 325-336, out./dez. 2010.
- ARRETCHE, M. Democracia E Redução Da Desigualdade Econômica No Brasil: a inclusão dos outsiders. **RBCS**, v. 33, n 96, 2018.
- ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cad. Pesqui.** [online], São Paulo, vol.45, n.158, pp.858-881, 2015.
- BAGNO, M.; STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 465-488, 2006.

BAIBICH, T. M. O preconceito em uma Instituição de Nível Superior: um estudo sobre o processo de ocupação de vagas remanescentes na Universidade Federal do Paraná. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 11. n. 3, p. 155-169, set. 2006.

BAIBICH, T. M. e MENEGHETTI, F. K. A Escola de Frankfurt e o antipreconceito. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 71 – 84, jul./dez. 2005.

BALTACI, A. Relations between Prejudice, Cultural Intelligence and Level of Entrepreneurship: A Study of School Principals. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v9, n3, p.645-666, mar. 2017.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.3-192.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Brait (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BARROS, A. S. X. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BEGA, M. T. S. Arqueologia de uma política universitária. In: FERRARINI, Norma da Luz e RUPPEL, Dirlene. **Inclusão Racial e Social: considerações sobre a trajetória da UFPR**. Curitiba: Editora UFPR, 2013, p. 89 – 114.

BERBERIAN, A. P.; MASSI, G.; ANGELIS, C. C. M. (Org.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

BRANCO, P.I.; PAN, M.G.S. Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, 156-167, set./dez. 2016.

BRASIL. S. Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado. **Projeto de lei n. 13: Relatório**; Relator Lucio Alcantra. 25 jun., 1997.

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

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.

_____. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Ministério Da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001.

_____. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

_____. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** 2007.

_____. Casa Civil. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Diário Oficial da União, Brasília, 20 jul. 2010.

_____. Ministério da educação-MEC. **Resumo Técnico da Educação Superior 2014.** Brasília, 2017.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação... Diário Oficial da [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 27 set. 2004. Seção 1.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M. e MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educ. Real**, vol.45, n.4, Porto Alegre, dez. 2020.

CAMARGO, D. **As emoções e a escola.** Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMARGO, D. e BULGACOV, Y. L.M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Badajoz, v. 1, n. 1, p. 213-219, 2016.

CAMARGO, D. e FARIA, P.M.F. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, p.217-228, abr./jun. 2018.

CAMARGO, D. e FARIA, P.M.F. (Org.). **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional.** Curitiba, Travessa dos Editores, 2018.

CAMINO, L. et al. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. spe., p. 117-128, 2014.

CAMPOS, R.T.O., FURTADO, J.P. Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev. Saúde Pública**, v. 42, n. 6, p. 1090-1096, 2008.

CAMPOS, R.C.P.R., (Org.). **Pesquisa, educação e formação humana: nos trilhos da história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010.

CARVALHO, V.D.; BORGESS, L.O.; REGO, D.P. Interacionismo Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 146-161, 2010.

CAROLISSEN, R.; B., V. Addressing Dualisms in Student Perceptions of a Historically White and Black University in South Africa. **Race, Ethnicity and Education**, v. 20, n. 3, p. 344-357, 2017.

CASTANHO, S. E. M. **Educação superior do séc. XXI: discussão de uma proposta.** Caxambu: ANPED, 2000.

CAVACA, A. G. et al. A relação professor-aluno no ensino de odontologia na Universidade Federal do Espírito Santo. **Trab. Educ. saúde**, v.8, n. 2, p. 305-318, out. 2010.

CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 63-88, mai./ago., 2013.

COELHO, I. Z.; BASTOS, J. L.; CELESTE, R. K. Moderators of association between discrimination and alcohol consumption: findings from a representative sample of Brazilian university students. **Trends Psychiatry Psychother.**, v. 37, n. 2, p. 72-81, jun. 2015.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

CORDEIRO, A.F.M. e BUENDGENS, J.F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, vol.16 n.1, jan./jun. 2012.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

CHUNG, H. S.; Jung, S. Y.; Lee, J. Socio-Demographic Factors Affecting Levels of Cultural and Non-Cultural Prejudice: Comparing Korean, Chinese, and Japanese College Students. **Multicultural Education Review**, v. 9, n. 1, p.30-43, 2017.

CUNHA, S. M. e CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

CUNHA, S. H. P. O instituto cultural Steve Biko: vinte anos promovendo ações afirmativas. **Cadernos do Gea**, n.2, jul./dez. 2012.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens.** São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

CROCHÍK, J. L. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista.** Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1999.

CROCHÍK, J. L. Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. **Análise Psicológica**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 529-543, 2000.

CROCHÍK, J. L. Manifestações de preconceito em relação às etnias e aos deficientes. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 52, n. 118, p. 89-108, 2003.

CROCHÍK, J. L. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 309-319, 2005.

CROCHÍK, J. L. et al. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 46, pp. 55-70, jul./set. 2006.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 2011.

CROCHÍK, J. L. e GIORDANO, R. C. Teoria crítica, formação, indivíduo e preconceito: um olhar sobre as escolas da região norte (pa/br). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 607-642, set./dez. 2015.

CROCHÍK, J. L. Diversidade: os outros de “mim”. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 35-47, set./dez. 2017

CRUZ, G. V.; PEREIRA, W. R. Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 66, n. 2, p. 241-250, abr. 2013.

DALLINGER, C. Achieving a Global Mind-Set at Home: Student Engagement with Immigrant Children. **Teaching Sociology**, v. 45, n. 4, p. 358-367, oct 2017.

DIJK, T.A.V. **Discurso e poder**. Teun A. V. Dijk; Judith Hoffnagel, Regina Falcone (Org.). São Paulo: Contextos, 2017.

DURHAN, E. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

DURHAN E. R. Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n 66, p. 3-22, jul. 2003.

FARR, R. M. **As Raízes da Psicologia Social Moderna**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofias. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, São Paulo, v.12, n.2, p. 45-56, mai./ago. 2017.

FELICETTI, V.; MOROSINI, M. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, 2009.

FERRARINI, N. L.; VALORE, L.A.; CAMARGO, D. Políticas afirmativas e construção da identidade em universitários afro-brasileiros. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*: INFAD. **Revista de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 203-210, 2012.

FERRARINI, N. L. e RUPPEL, D. **Inclusão Racial e Social: considerações sobre a trajetória da UFPR**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

FERRARINI, N. L. Subjetividade: breve percurso histórico, aportes da psicologia histórico-cultural de Vigotsky e a teoria da subjetividade de Fernando González Rey. In: DIAS, M. S. L. (Org.). **Lev Vygotsky uma leitura (inter)disciplinar**. Curitiba. 2020. No prelo.

FIORIN, José Luiz. Resenha. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n. 5, p. 205-209, 1º semestre, 2011.

FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação**, Campinas, v.21, n. 3, p. 739-766, nov. 2016.

FORMBY, E. How Should We "Care" for LGBT+ Students within Higher Education? **Pastoral Care in Education**, v.35, n.3, p203-220, 2017.F

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO C. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1. p. 191-202, jan./jun. 1995.

GENTILI, P. **La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamento**. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) Ponencia presentada el 20 de setiembre de 2003 en el Parainfo de la Universidad.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na américa latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOULART, I. B.; BREGUNCI, M.G.C. Interacionismo Simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out/dez. 1990.

GUIMARÃES, A.S.A. Acesso de negros às Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247 – 268, mar. 2003.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

INEP/Deaes. **Censo da Educação Superior: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

IMAI, Tatsuya; IMAI, Ayako. Cross-Ethnic Self-Disclosure Buffering Negative Impacts of Prejudice on International Students' Psychological and Social Well-Being. **Journal of International Students**, v.9, n.1, p.66-83, 2019.

JOBIM e SOUZA, S.; DECCACHE PORTO e ALBUQUERQUE, E. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

JODELET, D. A alteridade como processo e produto psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOSEPH, N. M.; VIESCA, K. M.; BIANCO, M. Black Female Adolescents and Racism in Schools: Experiences in a Colorblind Society. **High School Journal**, v.100, n.1, p.4-25, Fall, 2016.

JOVCHELOVICH, S; BAUER, MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer M.W., Gaskell G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KRAINSKI, L. B. **Reflexões sobre a política de acesso e permanência no ensino superior público**. XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis, Santa Catarina, dez. 2014.

KRAMER, S. **Linguagem, cultura e alteridade Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie**. Apresentação feita na Sessão Especial Linguagem, Cultura e Alteridade. 21a Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro 1998.

LADEGAARD, H. J. The Disquieting Tension of "The Other": International Students' Experience of Sojourn in Hong Kong. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v.38, n.3, p.268-282, 2017.

LALANI, M.; BHUTTA, S. M. Reducing Attitudes of Prejudice and Discrimination through Literature: A Quasi-Experiment on the Upper Key-Stage 2 Students of the British Schools in Karachi, Pakistan. **Intercultural Education**, v.30, n.1, p. 83-100, 2019.

LÁZARO, et al. Inclusão na Educação Superior. In.: **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, jan./jun. 2012.

LÊDA, D. B. e MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. C.; SILVA, P. B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Rev. Bras. Educ.**, v. 19, n. 56, p. 141-163, mar. 2014.

MACHADO, J. Entre frágeis e durões : efeitos das políticas de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná. 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (PR), 2011.

MACHADO, J.; PAN, M. Assistência Estudantil: sentidos em (trans)formação. In: FERRARINI, N. **Inclusão Social e Racial: Considerações sobre a Trajetória da UFPR**. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 184 - 198, jan./jun. 2014.

MACHADO, J. P. e PAN, M. A. G. S. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. **Estud. psicol.**, Natal, v.21, n.4 Natal out./dez. 2016.

MACHADO, J. P. e ZANELLA, A. V. Bakhtin, ciências humanas e psicologia: diálogos sobre epistemologia e pesquisa. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 31, jun. 2019.

MACHADO, E. A.; BARCELOS, L. C. Relações raciais entre universitários no Rio de Janeiro. **Estud. afro-asiát.**, v. 23, n. 2, 2001.

MACLACHLAN, A. J. Preservation of Educational Inequality in Doctoral Education: Tacit Knowledge, Implicit Bias and University Faculty. **Research and Occasional Paper Series: CSHE.1.17**. Center for Studies in Higher Education.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015

MARINHO, C. M. Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010.

MARTINS, C.B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MEC/INEP. **Mapa da Educação Superior do Brasil**. Brasília: INEP, 2004.

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v.45, n.4, dez. 2020.

MIR, L. **Guerra civil: estado e trauma**. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

MOEHLECKE, S. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao ensino superior no Brasil: experiências e debates. In: PROGRAMA A COR DA BAHIA. A Educação e os afro-brasileiros. Salvador: UFBA; Ford Foundation; Novos Toques, 2000, p.167-181.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, Out. 2004.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A.A. Reformas e Expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In: MOEHLECKE, S.; CATANI, A.M. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

MOSCOVICI, S. **La era de las multitudes: um tratado histórico de la psicologia de las masas**. México: Fondo de la Cultura Econômica, 1985.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUSEUS, S. D.; LAMBE SARIÑANA, S. A.; YEE, A. L.; ROBINSON, T. E. A Qualitative Analysis of Multiracial Students' Experiences with Prejudice and Discrimination in College. **Journal of College Student Development**, v.57, n.6, p.680-697, sep. 2016.

MUYLAERT, C. J.; et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm**, USP, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.

NERY, M. P.; COSTA, L. F. Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário. **Psico-UFS**, v. 14, n. 2, p. 211-220, ago. 2009.

NEVES, C.; RAIZER, L. e FACHINETTO, R. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, v. 17, p. 124-157, 2007.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Rev. Bras. Educ.**, v. 12, n.34, p. 17-38, abr. 2007.

NUNES, A. V. L.; CAMINO, L. Atitude político-ideológica e inserção social: fatores psicossociais do preconceito. **Psicol. Soc.**, Campinas, v. 23, n.1, p. 135-143, abr. 2011

OLIVA, D. V. Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 349-356, mai./ago. 2016.

OLIVEIRA, L. Z.; CUNHA, J. M.; KIRCHHOFF, R.S. Educação e interseccionalidades. – 1ª ed. – Curitiba: Ed. NEAB-UFPR, 2018.

PAN, M. A. G. S. **Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 295, 2003.

PAN, M. A. G. S. Letramento escolar e processos subjetivos. In: BERBERIAN, A. P. ; ANGELIS, C. C. M.; MASSI, G. (Org.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 66-116.

PAN, M. A. G. S. e FERRARINI Z., N. L. **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, 2009.

PAN, ET AL. Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, v. 15, n. Esp., p. 1-13, 2011.

PAN, M. A. G. S. et al. **Psicologia educacional na universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil**, 2013.

PAN, M.A.G.S. e ZUGMAN, M.J. Psicologia e políticas inclusivas na Educação: contribuições de uma leitura Bakhtiniana. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 135-154, 2015.

PAN, M.A.G.S.; ZONTA, G.A.; TOVAR, A. Plantão institucional: relato de experiência de uma intervenção psicológica na UFPR. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p.555-562, out./dez. 2015

PAN, M. A. G. S.; LITENSKI, A. C. L. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n.3, p. 528-534, set./dez. 2018.

PAN, M.A.G.S. et al. Plantão Institucional: uma proposta de atuação da psicologia junto ao jovem universitário. In: **Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI**, La Antigua Guatemala, Guatemala, Centro América.

PAN, M.A.G.S. **Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira**, (2ª edição), Curitiba: UFPR, 2016.

PAN, M.A.G.S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N.L. (Org.). **Psicologia e educação superior: formação e(m) prática**. Curitiba: Juruá, 2017.

PAN, M.A.G.S. e ZONTA, G.A. Acolhimento por pares como prática de formação de psicólogos: plantão institucional e rodas de conversa. In: PAN, M.A.G.S.; ALBANESE, L. e FERRARINI, N.L. (Org.). **Psicologia e educação superior: formação e(m)prática**. Curitiba: Juruá, 2017. p. 35-54.

PAN, M.A.G.S. Letramento e a produção do sentido da anormalidade; uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar. In: CAMARGO, D. e FARIA, P.M.F. (Org.). **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba, Travessa dos Editores, 2018. p. 159-180.

PAN, M.A.G.S.; REIKDAL, M. Tensões no discurso da inclusão: pistas para novas intervenções psicológicas. In: CAMARGO, D. e FARIA, P.M.F. (Org.). **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba, Travessa dos Editores, 2018. p. 79-97.

PATTO, M.H.S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v.16, p. 119-141, 1990.

PEREIRA, C., TORRES, A.R.R., ALMEIDA, S.T., Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso

Justificador da Discriminação no Preconceito Racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 95-107, 2003.

PINHO, A. P. M et al. A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6 n. 1, p. 33-47, jan./jun, 2015.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Volóchinov. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, jan./jun. 2013.

HAAS, Célia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836 – 863, set - dez, 2012.

REISBERG, L. e WATSON, D. Igualdade e acesso no ensino superior. Revista ensino superior unicamp. In: **Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries**. PhilipAltbach (ed.), Chestnut Hill: Boston College. 2011.

RIZZINI, I. e COUTO, R. M. B. População infantil e adolescente nas ruas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 105-122, jan-abr. 2019.

ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/ago, 2006.

RODRIGUES, R. C. A universidade do paraná e suas transformações em resposta às demandas legais: uma trajetória da criação da universidade brasileira. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. v. 14, n. 2, 2015.

RODRIGUES, W. Desconstruindo Discursos de Diferença na Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 687-706, abr./jun. 2017.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SÃO PAULO, E. Preliminary studies on affirmative action in a brasilian university. RAM, **Rev. Adm. Mackenzie (Online)**, v. 11, n.3, p. 27-45, jun. 2010.

SAWAIA, B.B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a Humanidade. In: SAWAIA, B.B. (Org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 35-55.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SAWAIA, B. B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 343-360, out. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/autores associados, 1989.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIMCHOWITSCH, S.; ROHMER, O. Can We Reduce Our Implicit Prejudice toward Persons with Disability? The Challenge of Meditation. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 63, n.6, p. 641-650, 2016.

SILVA, P. V. B. e VENÂNCIO, A. C. L. Relações étnico-raciais em livros distribuídos pelo PNBE. **Pontos de Interrogação**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2015.

SILVA, P. V. B. e BORBA, C. A. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018.

SHIN, N. L.; HUDGENS HENDERSON, M. A Sociolinguistic Approach to Teaching Spanish Grammatical Structures. **Foreign Language Annals**, v.50, n.1, p.195-213, spr. 2017

SOARES, A. P., ALMEIDA, L. A., DINIZ, A. M., e GUISANDE, M. A. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v.1, n. XXIV, p. 15-27, 2006.

SOMERS P., MOROSINI M., PAN M., COFER J.E. Brazil's Radical Approach to Expanding Access for Underrepresented College Students. In: Meyer HD., John E.P.S., Chankseliani M., Uribe L. (eds). **Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective**. Sense Publishers: Rotterdam, 2013.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E.D.P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, São Paulo**, v.7, n..2, jul./dez. 2012.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

TAJFEL, H. **Differentiation between social groups**. London: Academic Press, 1978.

TAJFEL, H. **Human Groups and Social Categories**. New York: Cambridge University Press, 1981.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 185- 202, 2008.

TIERNEY, W.G. Merit and affirmative action in education: Promulgating a democratic public culture. **Urban Education**, v. 42, p. 385-404, 2007.

TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Org.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

VERVAET, R.; VAN HOUTTE, M.; STEVENS, P. A. J. The Ethnic Prejudice of Flemish Pupils: The Role of Pupils' and Teachers' Perceptions of Multicultural Teacher Culture. **Teachers College Record**, v.120, n.5, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior em el siglo XXI: visión y acción. **Educacion Superior Y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 93-113, 1998.

WANDERLEY, M. B. Reflexões a respeito do conceito de exclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WELLER, W.; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 931-947, dez. 2008.

ZALAF, M. R. R.; FONSECA, R. M. G. S. Uso problemático do álcool e outras drogas em moradia estudantil: conhecer para enfrentar. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 43, n. 1, p. 132-138, mar. 2009.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

ZANELLA, A. V. et al., Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 191-199, jul./dez. 2005.

ZANELLA, A.V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**; Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 99-104, mai/ago.2005.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário GRILLO, Sheila e Américo, EKATERINA Vólkova; ensaios introdutórios de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2019, p. 109-146.

APÊNDICE – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1 – Identificação do estudante.

Nome:

Data de nascimento:

Escolaridade:

Instituição de Ensino:

Curso/Departamento/Programa:

Ingressou na graduação pela política de reserva de vagas?

2 – Trajetória de Letramento.

Me conte a sua história de letramento (trajetória escolar) até a universidade? Poderia citar exemplos positivos e exemplos negativos?

Me conte as suas experiências na universidade – com os professores, os colegas, os funcionários, a biblioteca, as salas de aula, o RU, as instâncias burocráticas, as áreas de lazer?

Como você acha que a universidade entende as necessidades do estudante?

3 – Compreensão, interpretação e sentidos atribuídos às práticas de leitura e escrita na universidade.

Me conte a sua experiência com as práticas de leitura e escrita na universidade?

Como você avalia as práticas de leitura e escrita propostas pela universidade?

Como estas experiências com as práticas de leitura e escrita na universidade te ajudaram na construção da sua identidade profissional?

Que sentido você atribui à experiência de ser um universitário?

4 – Compreensão, interpretação e sentidos atribuídos ao preconceito na universidade.

Você viveu alguma experiência de preconceito na universidade? Em caso afirmativo, poderia narrar a experiência?

Você acha que existe relação entre preconceito e desempenho acadêmico? Na sua opinião como isso ocorre?

ANEXO – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, Professora da Universidade Federal do Paraná e minha equipe de pesquisa, composta por Adriane Alves da Silva, Claudia Megumi Matuhita, Douglas Marques de Oliveira, Jonas Cardoso Lomba, Michelle Jacques, Patricia Moreira Ribeiro, Raquel Kampf, Valdeir Ramos e Walisten Passos Garcia convidamos você, estudante universitário, a participar de um estudo intitulado "PermaneSENDO – Psicologia e Políticas de Permanência na Universidade", cujo nome principal é "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 contar com a sua participação, bem como seu envolvimento na pesquisa.

- O objetivo desta pesquisa é conhecer melhor a experiência dos estudantes durante a trajetória acadêmica e por meio deste conhecimento produzir melhorias nas condições de sua permanência na universidade, contribuindo para reduzir o abandono e minimizar o sofrimento que muitos enfrentam para concluir o curso. É também uma possibilidade de você contribuir para um melhor acolhimento dos estudantes, aprimorando as condições de comunicação entre os grupos e as diferentes instâncias da nossa universidade.
- Caso você participe da pesquisa, será convidado a integrar as atividades como entrevistas com a equipe de pesquisadores e conversas com os demais estudantes, individualmente ou em Rodas de Conversa 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.
- Para tanto você deverá comparecer no CEAPE – Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (Praça Santos Andrade, Prédio Histórico da UFPR, subsolo, s/n) para participar junto a equipe de pesquisadores, das rodas de conversa ou oficinas, o que levará aproximadamente uma hora.
- É possível que experimente algum desconforto relacionado ao relato dos sentimentos que envolvem a vivência cotidiana no seu curso.
- Alguns riscos que envolvem a sua participação, como em qualquer atividade nova, são sentimentos sobre os quais você talvez não queira falar, sentimentos que queira falar e fique em dúvida sobre como falar ou se sinta constrangido; relatos que se arrependa por ter falado ou por não ter falado. Você deverá avisar aos seus colegas de grupo ou à nossa equipe de pesquisa, e comparecer ao local em que for combinado para conversar sobre este sentimento com a coordenadora da pesquisa, a professora Miriam Pan, ou com qualquer um dos pesquisadores.
- Os benefícios esperados desta pesquisa são: identificar vivências boas que vocês, universitários, acham que devem ser feitas ou situações que, na opinião de vocês, precisam melhorar; aprimorar as condições de ensino-aprendizagem para vocês e para as próximas gerações de estudantes que entrarão na universidade. Além disso, vocês irão ajudar a universidade e as pessoas que estudam, pesquisam e trabalham com universitários, a conhecerem e entenderem melhor a condição do estudante de uma universidade pública e de prestígio como a nossa.
- Eu, Miriam Pan, pesquisadora responsável por este estudo, sou psicóloga, professora desta universidade e coordenadora da pesquisa. Junto aos demais componentes da equipe, podemos esclarecer eventuais dúvidas a respeito da sua participação, sempre que

Participante na Pesquisa e/ou Responsável Legal (tutor):
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE (tutor):
Orientador (tutor):

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 26/15-173
na data de 20/11/2015. Cgd

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 283 | Hótel
Módulo da Clínica | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

necessário. Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento pelo e-mail permanesendo@ufpr.br, por telefone no número (41) 3310-2840 agendando horário, pela página no Facebook PermaneSENDO UFPR, ou ainda pessoalmente, no CEAPE, situado na Praça Santos Andrade, 50, subsolo, s/n, Centro, Curitiba - PR, no Prédio Histórico da UFPR. Qualquer um de nós poderá conversar individualmente com você, em horário combinado, até você tirar suas dúvidas.

- h. 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.
- i. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- j. 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.
- k. 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 poderão ser divulgados sob um código, apenas em congressos ou publicações científicas.
- l. As atividades poderão ser gravadas e filmadas. Todo o material produzido será arquivado e mantido sigilosamente sob responsabilidade da professora Dra. Miriam Pan, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná no CEAPE, pelo período de 5 anos. Após esse período todo o material será incinerado.
- m. Você poderá ser convidado a participar da elaboração de materiais audiovisuais diversificados, destinados a informar e orientar outros universitários. Sua participação será voluntária e independente da sua participação na pesquisa. Caso deseje contribuir, você assinará outro termo que autoriza a divulgação da autoria dos seus relatos ou demais tipos de participação.
- n. Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.
- o. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- p. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- q. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____, li o texto acima e compreendi a natureza e o 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.

Local: _____
Data: ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável pela aplicação do TCLE

Assinatura do Pesquisador Responsável pela aplicação do TCLE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 283 |
Módulo da Clínica | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 26/15-173
na data de 20/11/2015. Cgd