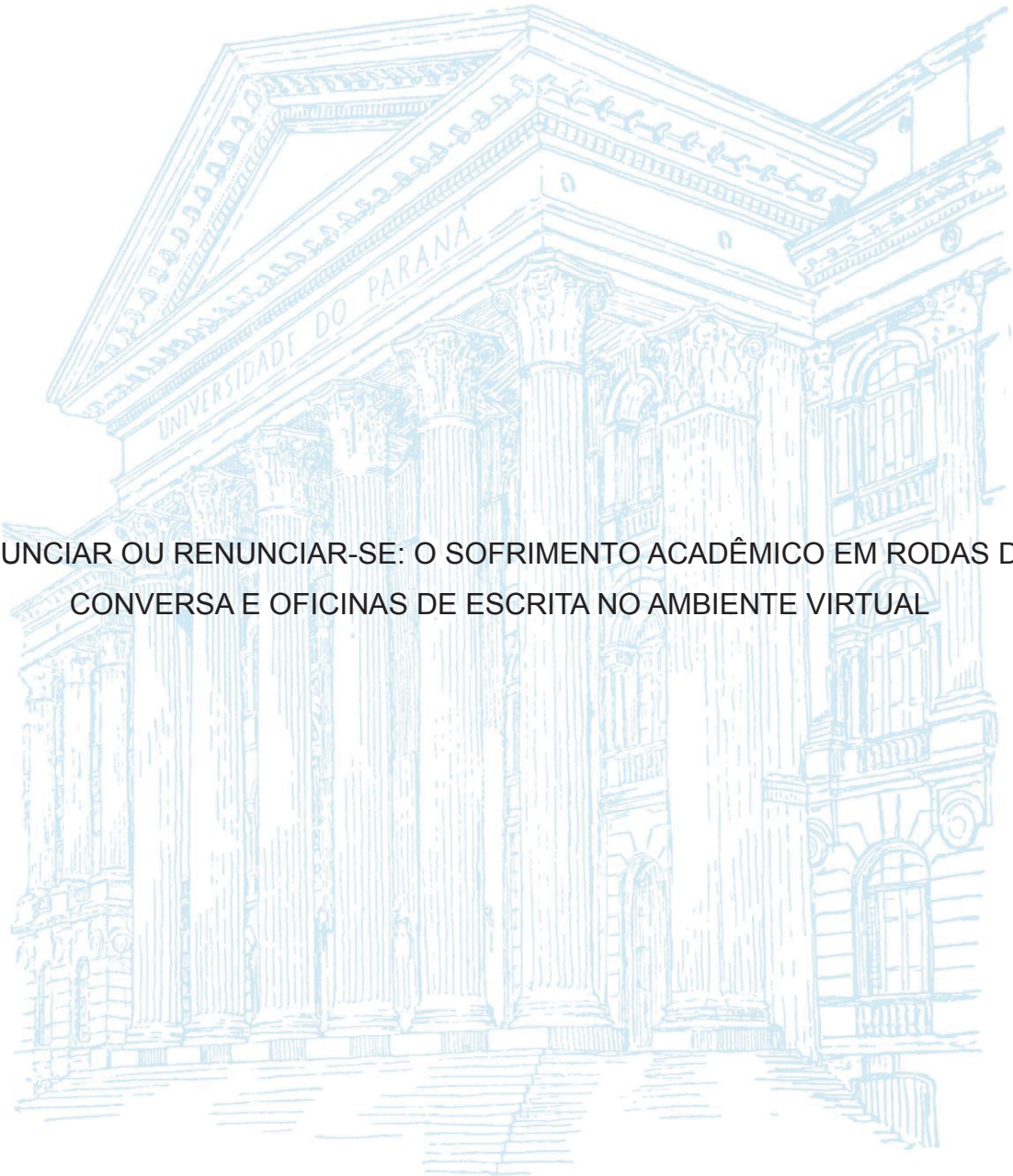


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
JONAS CARDOSO LOMBA

ENUNCIAR OU RENUNCIAR-SE: O SOFRIMENTO ACADÊMICO EM RODAS DE
CONVERSA E OFICINAS DE ESCRITA NO AMBIENTE VIRTUAL



CURITIBA

2019

JONAS CARDOSO LOMBA

ENUNCIAR OU RENUNCIAR-SE: O SOFRIMENTO ACADÊMICO EM RODAS
DE CONVERSA E OFICINAS DE ESCRITA NO AMBIENTE VIRTUAL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Lomba, Jonas Cardoso

Enunciar ou renunciar-se : o sofrimento acadêmico em rodas de conversas e oficinas de escrita no ambiente virtual. / Jonas Cardoso Lomba. – Curitiba, 2019.

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

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

1. Ensino superior. 2. Ambientes virtuais compartilhados. 3. Evasão universitária. 4. Escrita – Aperfeiçoamento. 5. Estudantes universitários – Psicologia. I. Pan, Miriam Aparecida Graciano de Souza. II. Título.

CDD – 378



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PSICOLOGIA -
40001016067P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JONAS CARDOSO LOMBA**, intitulada: **ENUNCIAR OU RENUNCIAR-SE: O SOFRIMENTO ACADÊMICO EM RODAS DE CONVERSA E OFICINAS NO AMBIENTE VIRTUAL**, sob orientação da Profa. Dra. MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre 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, 21 de Novembro de 2019.

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Presidente da Banca Examinadora

ROBERTA KAFROUNI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DENISE DE CAMARGO
Avaliador Externo (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
- UFPR)

Para Mara, Duda e Martin.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente às estudantes que participaram, e que vêm a representar todas e todos os demais que integram o universo desta pesquisa, por sua expressão corajosa diante de uma realidade silenciadora como a da permanente demanda por desempenhos e performances nos contextos possíveis aos acadêmicos, além dos golpes

que a Educação vem sofrendo.

Agradeço às/aos queridas/os amigas/os de vida e de universidade, em especial aos que carrego comigo nas várias boas lembranças, dos diferentes espaços e tempos, e que me fizeram permanecer. Por todo seu carinho e companheirismo, obrigado.

Agradeço aos estimados colegas dessa trajetória de vida e(m) construção no projeto PermaneSendo que deu novo fôlego e entendimento sobre as infinitas possibilidades de ser Psicólogo e ser Psicanalista. Alex, Patrícia, Jardel, Oliver, Pedro, Flávio, Raquel, Wallisten e demais, meu muito obrigado por estarem comigo em momentos especiais dessa trajetória acadêmica e profissional.

Agradeço a quem me agrada pensar ser a minha “mãe-acadêmica” neste mestrado, que com seu zelo, sabedoria, paciência, criatividade e sendo dona de uma mente de incansável pesquisadora, me faz aprender e crescer não só como acadêmico, mas como pessoa. Professora Miriam, minha eterna gratidão.

Agradeço à minha família, com seu suporte e crença no amor como melhor forma de tornar sonhos, realidade. Mãe, pai, irmãos. Tias, tios, primas e primos. Afilhada. Sobrinhos. Família que cresce. Seguimos juntos e à distância.

Agradeço, em especial, toda a inspiração que minha esposa, Mara, me traz, junto com nossa família linda. O amor extrapolado que temos por nossa pequena Duda e pelo amor que nasce por nosso Martin, ainda no ventre, que chegará para completar o quadro, meu sonho: vocês são a melhor coisa e a maior realização da minha vida! Obrigado por estarem comigo.

“Um outro agora vive minha vida
Sei o que ele sonha, pensa e sente”

Legião Urbana

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi desenvolver um método que possibilite aos estudantes de uma instituição de ensino superior realizarem a expressão de seus sentimentos acerca dos obstáculos que se interpõem em suas respectivas jornadas acadêmicas, bem como as soluções encontradas através de ambientes virtuais que contribua na redução dos índices de evasão nesse nível de ensino no Brasil. Junto ao desenvolvimento do método, também foi proposta a realização da tomada de um retorno e avaliação das estudantes participantes sobre o método e um relato sobre a experiência da participação e os eventuais ganhos à permanência, à inclusão e bem-estar psicológico. Foram realizadas duas Rodas de Conversa ao início da pesquisa, quatro atividades de Oficina de Escrita em Ambiente Virtual e uma Entrevista de Encerramento. Foi constatado que as participantes conseguiram utilizar-se dos recursos em ambiente virtual para enunciarem-se respondendo ao contexto silenciador da academia; a participação de todos os interessados nas atividades presenciais devido às diferenças de horários disponíveis não ocorreu. A busca por políticas e métodos que reduzam o sofrimento e a consequente evasão/não-permanência no Ensino Superior demanda por maior número de pesquisas nesse contexto, dada a dificuldade de encontrar número significativo de artigos a esse respeito. Da mesma maneira, a pesquisa elucida a necessidade de pensar novas formas de trabalho ao psicólogo no contexto educacional, e pelas infovias enquanto novo campo de atuação deste profissional, que ofereça espaços de fala aos estudantes.

Palavras-chave: permanência; ensino superior; ambiente virtual; oficina de escrita.

ABSTRACT

The objective of this research was to develop a method that enables students of a higher education institution to express their feelings about the obstacles that stand in their academic journeys, as well as the solutions found through virtual environments that contribute reducing dropout rates at this level of education in Brazil. Along with the development of the method, it was also proposed to conduct a feedback and evaluation of the participating students on the method and a report on the experience of participation and any gains in permanence, inclusion and psychological well-being. Two Conversation Wheels were held at the beginning of the research, four Virtual Environment Writing Workshop activities and a Closing Interview. It was found that the participants were able to use the resources in virtual environment to express themselves; The participation of all stakeholders in face-to-face activities due to time differences did not occur. The search for policies and methods that reduce suffering and the consequent dropout / nonpermanence in higher education demands more research in this context, given the difficulty of finding a significant number of articles in this regard. In the same way, the research elucidates the need to think about new forms of work for the psychologist in the educational context, and for the insights as a new field for this professional, which offers speech spaces to the students.

Keywords: permanence; University education; virtual environment; Writing workshop.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

RJ – Rio de Janeiro

PR – Paraná

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAPPE – Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação

CFP – Conselho Federal de Psicologia

DEPSI – Departamento de Psicologia

EAD – Ensino aberto e à distância

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PRA – Pró-Reitoria de Administração

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROBEM – Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção

PROEC – Pró-Reitoria Extensão e Cultura

PROGEPE – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional

PROVAR – Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades

Federais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	11
2. INTRODUÇÃO	17
3. REVISÃO DE LITERATURA	26
3.1 CIBERESPACIAL: O AMANHECER DE UM NOVO GÊNERO DO DISCURSO?	26
3.2 SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO UNIVERSITÁRIO	30
3.3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	35
4. MÉTODO – O DESENHO DA PESQUISA	40
4.1 PARTICIPANTES	41
4.2 MATERIAIS E MÉTODOS	41
4.3 PROCEDIMENTO	42
4.3.1 Etapa Introdutória	43
4.3.2 Etapa de Desenvolvimento	44
4.3.3 Etapa de Encerramento	46
4.4 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS	46
5. RESULTADOS	48
5.1 AVALIAÇÃO SOBRE O MÉTODO	48
5.1.1 A sondagem de interesses, o processo e o manejo de ferramentas virtuais	48
5.1.2 Acesso ao Estudante: o processo de adesão em questão	50
5.1.3 A Oficina Online: as narrativas das experiências de sofrimento	52
5.2 A EXPRESSÃO DO SOFRIMENTO EM OFICINAS DE ESCRITA VIRTUAIS	56
5.2.1 Na Inscrição	56
5.2.2 Na Roda de Conversa Inaugural	57
5.2.3 Nas Oficinas Virtuais de Escrita	62
5.2.3.1 Ritos de Passagem	62
5.2.3.2 Rodo Cotidiano	64
5.2.3.3 Fantasia e Realidade na Expressão	69
5.2.3.4 A Universidade e a Subjetividade	75
5.3 ENTREVISTA DE ENCERRAMENTO	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85

1. APRESENTAÇÃO

Narro agora a rota de encontro, mas poderia dizer que trata-se muito mais de uma história sobre a rota de colisão, com o meu tema de pesquisa, se é que isso é possível; uma pessoa concreta colidir assim, com algo tão abstrato quanto ideias sobre um trabalho

acadêmico. E um fato que pode ser interessante é que a história que teve início muito antes do começo... de minha trajetória num curso de graduação.

Quando ingressei no Ensino Médio cogitei com mais duas colegas de turma fazer Psicologia. Mas essa ideia parece que se perdeu ao longo do período final da vida escolar. Até chegar o ano de cursinho pré-vestibular, foi um número que não recordarei de tantas provas para instituições de ensino superior públicas e particulares que fiz. Mas lembro algumas das opções de cursos que considerei, a ponto de inscrever-me, com as motivações para cada opção: medicina (meus pais são médicos), direito (por causa de um

filme que assisti, “Advogado do Diabo” - coisa de adolescente...), arquitetura ou desenho industrial (porque gostava de desenhar e planejar plantas), publicidade (pelo mercado de trabalho e poder explorar minha criatividade) e a “famigerada” música que me acompanha

até hoje, mesmo não tendo feito prova ou frequentado aulas para tanto (porque toco alguns instrumentos musicais e canto, chegando a trabalhar com isso uma hora ou outra). Dessas opções, acabei sendo aprovado no curso de Desenho Industrial – Comunicação Visual numa universidade particular no Rio de Janeiro - RJ.

Ou seja... Francamente? Eu estava absolutamente sem saber o que eu queria fazer da vida! Findado o primeiro semestre, percebi que não alçaria voos maiores exercendo a profissão de designer, ainda que à época eu obtivesse relativo “sucesso” acadêmico; as tais boas notas e coeficientes de rendimento.

Por questões alheias à minha vontade própria como altas doses de autocrítica/culpa associada à pressão familiar, investimento financeiro, uma “vida nova” numa capital do país e uma bolsa em faculdade particular de renome, permaneci... Até decidir evadir do curso. Um fator complicador é que isso aconteceu

já no final do quarto semestre. “Um par de anos “perdidos”, pensava eu, enquanto inscrevia-me para mais um vestibular, pra uma faculdade lá na cidade pequena de onde tinha saído. Para minha própria reflexão, guardo que escolhi fazer o primeiro curso que cogitei em minha vida: a Psicologia, enfim.

Três anos de estudos psicológicos na cidade onde cresci... E novos caminhos me levaram a outro lugar, ainda mais distante que o “Rio – Capital”. Dessa vez, chegava à Curitiba – PR, fazendo uma transferência dentro do meu curso, para outra universidade –

o que acabou me fazendo “perder” mais 2 anos, agora por conta de equivalências entre disciplinas de uma instituição e outra.

Cheguei à nova cidade e universidade já com vistas à aprovação em outra; realizaria, dali a alguns meses, uma prova de transferência para a minha quarta IES, a terceira já cursando Psicologia. Passei - “perdendo” outro ano de estudo pelos mesmos motivos. Mas encontrei o meu lugar (mas será que era meu mesmo?).

Comecei o curso praticamente do zero, o que poderia ser considerado uma vantagem, mas tal novo “marco zero” em minha graduação colocava-me como aluno desperiodizado e sem preferência na realização dos procedimentos de matrícula ao início de cada semestre. O que isso significa? É que boa parte das disciplinas que realizei nas outras psicologias foram consideradas disciplinas “eletivas/optativas”. O “meu lugar” era o de quem “pegou o bonde andando” e não tinha assento às vezes nem no corredor; quem dirá na “janelinha”?!

O curso de Psicologia onde alcancei a graduação tem uma série de créditos obrigatórios e eletivos a serem cumpridos (alguns que são pré-requisitos para outros), carga horária de estágios obrigatórios, atividades complementares em ensino, pesquisa e extensão, disciplinas em ao menos três dos diferentes campi da universidade e demais pormenores que não há quem nasça sabendo. O estudante de psicologia pergunta na secretaria, com o colega de curso pega o mapa da cidade, consulta horários e itinerários dos ônibus... Por vezes, acabei sendo “o último a saber” sobre o que era necessário cumprir para se graduar, afinal, não basta ir às aulas, fazer provas e entregar trabalhos.

Como aluno forasteiro, mais velho, trabalhando à noite e desperiodizado, por algum tempo, não tive uma turma pra chamar de minha ou um fluxo pra seguir, uma

“panelinha” para me situar, ou um grupo de estudos pra realização dos trabalhos acadêmicos. Pela desperiodização e as quebras de pré-requisitos, a cada semestre, a cada disciplina, estava eu em uma nova turma. Para elucidar o grau de como minha nau estava à deriva, cheguei a estudar com alunos que se formaram no mesmo ano em que entrei no curso e com alunos que entraram no mesmo ano em que me formei. Acompanharam o raciocínio? Pois é.

Os dois últimos anos da minha graduação foram cruciais para estar onde estou hoje. E digo isso porque realizei meus dois estágios obrigatórios nesse tempo, o que também não costuma ocorrer, pois o “fluxo” deveria me colocar para cumprir ambos os estágios no mesmo ano. Primeiro, o estágio de Psicologia e Saúde, num formato que contempla a psicologia clínica, nos moldes clássicos, pela abordagem psicanalítica. Esse primeiro ano trouxe consigo seus ensinamentos próprios, que me servem como base para atendimento no contexto clínico, o qual também se enquadra como meu principal campo de atuação profissional e é fomentado pelo amor que tenho ao estudo e à prática em Psicanálise.

O segundo ano de estágio foi dedicado à Psicologia e Educação. A “rota de colisão”, lembram? Explico a seguir. Ao final do meu penúltimo ano do curso, os professores abrem processos de seleção para as vagas de estágio em três diferentes áreas: educação, saúde e trabalho. Próximo ao último dia de inscrição descobri que havia um projeto que abordava questões sobre a permanência no Ensino Superior e me interessei, para além da obrigatoriedade da minha situação acadêmica.

Devidamente inscrito, fui entrevistado e dias depois verifiquei que tinha sido selecionado para compor o grupo de estagiários. O nome “não-oficial” do projeto é PermaneSendo. “Um gerúndio que podemos considerar o clichê dos recursos humanos, mas sendo salvo por um momento de licença poética”, pensei. Talvez seja uma chance para permanecer e ser “exatamente aquilo que se é”, como diria Paulo Leminski, o que “ainda vai nos levar além”.

Já no primeiro dia todo o grupo se apresentou para a seguir nos serem apresentadas, pela coordenadora do projeto, todas as histórias do projeto, bem como as propostas a serem desenvolvidas pelo grupo. O objetivo principal era tornar o tempo de permanência do estudante na universidade o melhor possível, fazendo

reduzir os índices de evasão no ensino superior, intervindo e produzindo dados para pesquisa em saúde mental no contexto acadêmico.

Era isso. Eu estava do lado de dentro de uma ação que se eu estivesse bem informado, ou se existisse algum projeto assim nos meus anos anteriores, talvez não tivesse “perdido” meu tempo. Eu estava prestes a dar um novo sentido à minha experiência enquanto estudante em uma instituição de ensino superior.

Percebendo o grau de responsabilidade assumido pela função de estagiário e ao mesmo tempo contando com moderada autonomia, decidi fazer com que o projeto alcançasse os estudantes como eu ou os amigos que fiz ao longo do curso, que estivessem passando por situações difíceis como mudança de cidade, dificuldade na hora

de escolher seu curso, não conseguir estabelecer bons vínculos com colegas de curso ou

professores, questões socioeconômicas, particulares ou familiares, problemas de saúde, falta de perspectiva profissional, entre outros adventos que eventualmente cruzam o caminho dos estudantes.

O trabalho realizado pelo projeto até aquele momento, em minha ideia, precisava avançar sobre os espaços onde os estudantes buscam informações: o mundo virtual - com todas as suas redes sociais, eventos, páginas que usam de humor para retratar as angústias de quem experiencia “a dor e a delícia de ser o que é” no cotidiano acadêmico. O projeto já atuava com a realização de: Plantão de Acolhimento, em atendimento individual para uma conversa na lógica de “tutoria por pares”, de estudante para estudante; Rodas de Conversa, reunindo grupos para desenvolver estratégias de enfrentamento das dificuldades ou busca de soluções e ressignificações para a experiência acadêmica; e as Oficinas, que seguiam as direções das demandas dos estudantes como oficina de escrita científica ou escrita criativa/de crônicas.

Com todas as informações reunidas nos anos anteriores pelo projeto com a “Oficina de Informação Universitária”, os estudantes ganhavam página, *fanpage*, manual virtual do estudante e, com isso, um canal direto para esclarecer dúvidas sobre o projeto ou auxiliar na investigação sobre informações. Tudo preparado por

alunos em seus últimos momentos no curso, ou seja, após ter passado boa parte dos “desafios” à permanência.

Faço aqui um destaque especial para o cuidado que adotei em relação a linguagem adotada no desenvolvimento por toda a interface e postagens das ações nas infovias, sempre acompanhando o modo como os estudantes se comunicavam à época em suas suas redes, com informação para além muros, com humor quando havia ocasião para tanto, o que facilitava a identificação do estudante com o projeto e ampliava seu alcance.

Dentro do projeto, paralelamente à criação da página, fanpage e manual virtual do estudante, também participei do Plantão de Acolhimento, realizei Rodas de Conversa, coordenei uma Oficina que nomeei como a “Oficina de {DES[IN(FORMAÇÃO)]} Universitária”, por/com todos os sentidos que as chaves, colchetes e parênteses possam significar aos estudantes. Também me inscrevi como aluno/participante na Oficina “Para Além dos Textos Acadêmicos” e tive eu mesmo os ganhos subjetivos em relação à forma como escrevia e lidava com a escrita.

Dessa vez minha proposta foi realizar não a criação a partir do zero, “do nada”, mas, articular com criatividade os saberes desenvolvidos desde o início do projeto PermaneSendo, minha experiência como pessoa, ex-aluno, psicólogo e agora pesquisador para usar o ambiente virtual como campo de atuação do profissional nesse contexto para levantar dados que sejam relevantes para a transformação das IES, pensando novos modos de acolhimento e intervenção que otimize de modo significativamente positivo as histórias que esses estudantes contarão sobre seu tempo de permanência.

Foi utilizando ferramentas gratuitas para computadores e celulares, aplicando os métodos inspirados pelas obras de Mikhail M. Bakhtin e já instituídos pelo projeto, que convidei estudantes de graduação e pós-graduação de todos os cursos de uma IES pública a participarem de rodas de conversa. As rodas de conversa foram a ocasião para e apresentarem e serem apresentadas as propostas da pesquisa, além de pedir para compartilharem um pouco de suas trajetórias nas oficinas de escrita realizadas em ambiente virtual, de modo remoto, com a construção de histórias compartilhadas e de narrativas individuais.

Não iniciamos nossas vidas acadêmicas advertidos. E quando é que começamos, afinal, a aprender o que é cobrado na academia? E com o passar dos anos, atravessando

e sendo atravessados pela experiência, é que adquirimos o conhecimento para avançarmos em nossas jornadas de aprendizagem, sobre o labor que nos confere identidade, nos permite conquistar recursos para (sobre)viver, e é isso que nos acompanhará até a última vez que contarmos nossas histórias. Transformar experiências de vida em pesquisa apenas pela via da oralidade, seria permitir que o tempo, ao seu gosto, talvez transformasse tudo isso em outra coisa, ou em tudo aquilo o que não é, e se perdesse.

Por escrito, isso se torna uma forma de contribuição. Uma parte no todo a ser construído. Um capítulo sobre o legado das pesquisas aos que necessitam, aos que estudam e creem na educação como caminho, em especial, para os que trabalham pelo Ensino Superior do Brasil.

Numa reorganização de todas as experiências acadêmicas que constituíram minha trajetória, como quem embarca em mares nunca antes navegados, no meu caso, o da pesquisa, coloquei-me disposto a contribuir com estudantes que passam por obstáculos à

sua permanência, na graduação e pós-graduação, na universidade onde permaneci até encerrar a jornada da graduação e regresso para o mestrado.

A história que agora é colocada “por escrito” e impresso no papel, no interior da pesquisa e entregue à banca para avaliação, dessa vez, não trata sobre a trajetória do pesquisador como nas linhas anteriores. A pesquisa traz o sumo do que foi narrado através de telas e *displays*, registrado em memória virtual por estudantes de diversos cursos.

Os escritos tratam sobre questões vivenciadas por pessoas que atravessam suas odisseias universitárias, cada uma ao seu modo, e expressaram um pouco do que sentem

e do que faz cada uma delas pensar em querer mudar, evadir e/ou permanecer em seus cursos. Cada qual fazendo seu relato com suas razões (e emoções) ambíguas, perspectivas em relação ao futuro que lhes aguarda, com os sentidos que atribuem às suas existências na academia.

2. INTRODUÇÃO

O campo de atuação da Psicologia expande sua versatilidade à medida em que acompanha os movimentos da sociedade. Enquanto aplicado ao contexto educacional, estuda desde questões pedagógicas e do desenvolvimento humano, até o apoio às questões que possam apresentar-se como obstáculo ao longo do tempo em que a pessoa frequenta estes espaços. A Psicologia Educacional atua de modo a contribuir em processos de transformação tanto do indivíduo, com suas experiências e relações, quanto da instituição, com seus métodos de ensino, espaços e modos de organizar-se.

Paralelamente, em novembro do ano de 2018 o Conselho Federal de Psicologia do Brasil (CFP, 2018), de modo definitivo, passou a autorizar que profissionais prestem seus serviços em ambiente virtual, *online*. Essa mudança abriu uma gama de novas possibilidades às/aos profissionais da categoria que exploram modos de se inserirem para promover ganhos à população que agora pode procurar por essa modalidade de atenção.

O ponto de encontro destes dois aspectos acima apresentados ocorrerá para esta pesquisa no contexto do Ensino Superior no Brasil. Este é um dos cenários onde se repetem alguns dos fenômenos sociais mais frequentes e intrínsecos à história do país. O que desperta a perspectiva lançada pela presente pesquisa é fenômeno da inclusão/exclusão segundo Sawaia (2014). Tal fenômeno, para a autora, é tomado como unidade dialética para provocar a reflexão e representar o que pode colocar uma pessoa no que chama em estado de “sofrimento ético-político” (SAWAIA, 2014). Aqui, será interessante transpor a reflexão proposta pela autora para o contexto acadêmico.

Portanto, torna-se de suma importância ressaltar quais os aspectos envolvidos ou que ideia se tem quanto ao fenômeno pesquisado e seus efeitos nos estudantes universitários nos cursos de graduação e pós-graduação. Não se trata meramente da exclusão ou inclusão pela ocupação de determinados espaços por diferentes populações nas Instituições de Ensino Superior (IES) com suas vagas; tampouco será apenas a respeito da presença de um grupo de pessoas em detrimento de outro, como o que ocorre ao longo da história do país e o modo como

desenvolveu-se sua sociedade, com o lugar de privilégio de uma parcela rica da população e a marginalização da parcela pobre. A exclusão que será abordada apresenta-se, de modo complexo e sob diversas formas, como o lugar do sofrimento.

Verifica-se que no contexto acadêmico a exclusão se apresenta desde a forma como encontra-se a disponibilidade de vagas na educação infantil, percorrendo a trajetória proposta pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) atravessando os níveis fundamental e médio, incluindo as variedades de formações nos cursos técnicos, chegando ao nível superior e pós-graduação.

É à medida em que um estudante avança na sua formação que o mesmo deparasse com obstáculos à continuidade de sua educação. O nível superior não é obrigatório para o cidadão brasileiro da mesma maneira que os níveis anteriores do Ensino, como estipula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 9.394 de 1996 - e, por isso, o Estado não é obrigado a garantir o acesso de todos. Mas quanto mais elevado o nível de ensino, ainda que o estudante não tome consciência de sua situação, sentirá na pele os efeitos da exclusão que se expressa pelo processo de afunilamento das vagas, mesmo sendo a educação no Brasil um direito do cidadão já previsto pela constituição federal desde 1988 no artigo 205 e 208 (BRASIL, 1988).

O investimento em políticas realizado para que existam hoje diferentes formas de ingresso num curso universitário colhem resultados ainda pouco expressivos pois, mesmo que este aluno adentre os portões da universidade, não há como prever se este encontrará condições materiais para que permaneça até a conclusão de seu curso. O número de pessoas que, de fato, chegam a concluir a graduação, obtendo o diploma ainda sofre seu revés com índices de evasão elevados (HENGLES, PEREIRA, 2017).

O certificado de conclusão de um curso de graduação no Brasil representa uma maior chance de encontrar uma ocupação que é mais valorizada no mercado de trabalho. Um profissional detentor de um diploma carrega o símbolo de importante triunfo sobre os desafios do cotidiano acadêmico. Uma vez graduado, terá maiores chances de atingir suas expectativas de uma boa qualidade de vida para si e para família (JACQUES, 2018). No entanto, a proposição de seguir o que

aqui se nomeia como “o caminho do estudante universitário” pode ser frustrada por uma realidade mantenedora dos processos de exclusão (SAWAIA, 2014). Tal acontecimento não é incomum e faz qualquer perspectiva de melhora da situação socioeconômica ser transformada em imagens de dor e sofrimento.

É justamente ao longo da busca por meios de enfrentamento dos processos de exclusão que se originará a demanda pelo trabalho do psicólogo no nível superior de ensino aqui abordada (PAN, 2013, 2016). E, para tanto, torna-se necessária a identificação e compreensão dos atores neste cenário: os estudantes, a instituição, o Estado, a sociedade, organizações e grupos, dentre outros. E seus efeitos: índices de evasão, notícias de suicídio no contexto acadêmico, crescimento das demandas por serviços de saúde mental, criação de políticas de inclusão e de melhora da qualidade no tempo de permanência desses estudantes etc (PADOVANI et al. 2014; FOLHA, 2018; GLOBO, 2017; USP, 2017; FAPESP, 2017).

Como resposta a tais dados, encarando-os como demandas concretas levantadas ao psicólogo inserido no contexto educacional, numa IES pública, propõe-se a articulação de uma ação neste campo para que estudantes dissertem sobre suas trajetórias enquanto ferramenta de apoio e intervenção. Dessa maneira, foi criada a possibilidade do desenvolvimento de uma ação que proporciona espaços virtuais onde estudantes resgatem suas vozes, seu tempo e seu lugar, onde o grupo pode trabalhar para (re)significar sua experiência e(m) sua formação através da escrita.

Diante das peculiaridades da contemporaneidade, com a chegada de inéditas linguagens e maneiras utilizadas por esses estudantes para se comunicarem, as “infovias” tornaram-se campo fértil para a atuação do psicólogo. Este profissional, acompanhando o cotidiano acadêmico, de onde foram convidadas as participantes da presente pesquisa, que tem como seu ambiente a internet, pôde observar a abertura de oportunidades para a realização de atividades inovadoras. Ações do psicólogo em ambientes virtuais podem ser coletivas e/ou individuais, isoladas e/ou compartilhadas, através de seus computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, incrementados por aplicativos, programas e toda sorte de novidades que não cessam em aparecer.

Bakhtin (2011) entendia o ser humano como um ser produtor de textos. Hoje esses textos chegam a dar corpo a pessoas, personagens e personalidades virtuais. Pessoas, produtoras de textos e/ou produzidas por texto. Também observa-se que a vida das pessoas tem acontecido, em grande medida, dentro de ambientes virtuais – frases de motivação, pensadores, discussões sobre política, esportes, (in)justiça, entre outros temas; conversas entre pessoas que querem se conhecer, grupos de amigos de longa data ou que compartilham interesses, familiares. A *internet* tem sua maior parte construída pela linguagem escrita, de forma integral se considerado que o campo da programação é constituído como/por uma linguagem (SEBESTA, 2011).

Sabe-se que o público mais assíduo nesses lugares, com seus endereços de correio eletrônico, janelas de bate-papo, diários, blogs e influenciadores digitais preferidos, são os jovens. Tal faixa etária, entre 18 e 24 anos (ÁLVAREZ, 2016), coincide com a maior parcela das pessoas que ingressaram no Ensino Superior no Brasil (OLIVEIRA, 2016).

Em acordo com uma abordagem dialógica, conforme a proposta que compreendese ter sido feita ao longo da extensão de toda a obra de Mikhail M. Bakhtin (2011), foi realizada uma pesquisa convidando os participantes a construir textos individuais e coletivos ao longo de quatro atividades ambientadas pela *internet* além de dois encontros presenciais, um no início e outro ao final das atividades. Nestes encontros presenciais foram feitas rodas de conversa, primeiro, sobre as expectativas e, posteriormente, seus efeitos nos/para os participantes. Aposta-se na hipótese de que a escrita do público universitário possa fluir de modo menos aversivo quando num local onde se sintam mais confortáveis para se colocarem, compartilharem suas ideias e posicionamentos.

O surgimento do mundo virtual é o resultado de movimentos sociais realizados pelas camadas mais jovens da população ao redor do mundo, desejosas por meios diferentes de comunicação dos meios ditos “clássicos”. E o cenário para interação traz consigo um nicho novo em tela/display para ser utilizado, como Lévy (1999, p. 11) “nos planos econômico, político, cultural e humano”. Para dar uma dimensão ao modo como o autor descreve o fenômeno da expansão da cibercultura, ele afirma que este fenômeno se trata de um “segundo dilúvio” - o informacional (LÉVY, 2008 in SOUZA, 2011 p.34).

Ao tratar a respeito das possibilidades abertas pela ampliação do acesso à internet, ainda na década de 90, com a expansão da chamada cibercultura, Pierre Lévy (1999), autor aqui tomado como referência central para pensar o ambiente virtual ou, como o mesmo nomeia, o ciberespaço, revelou-se otimista em relação aos ganhos que isso pode representar para a Educação.

A escolha pelo termo “Cibercultura” pelo autor é remetida ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente ao crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999 p.17). Lévy (1999) também ressalta a disponibilidade das informações e suas fontes mais variadas. A *internet*, por exemplo, viabiliza a interação do público com o artista, uma liderança política, os produtores de uma obra teatral, cinematográfica, musical ou literária, algumas vezes em tempo real, *online*.

“É fundamental, com a web, pensar na produção do conhecimento não apenas formalizado, “culto”, superior. A simples expressão individualizada, de emoções, experiências, subjetividades, também é potencial formadora de conhecimentos e informações” (SOUZA, 2011, p.42).

Em ambiente virtual as mensagens partilham do mesmo (ciber)espaço, ainda que com escritor e seu leitor ou narrador e seu ouvinte distantes, de modo remoto, até sincronizadamente ou de maneira assíncrona. Além disso, as mensagens, sejam elas textos, vídeos, imagens ou alguma nova forma encontrada para transmiti-las, podem ter seus sentidos múltiplos desvelados, de acordo com os receptores ou respectivos contextos em que elas são visualizadas/recebidas (LÉVY, 1999).

Este “lugar” virtual que serve de palco para a pesquisa constitui-se de ferramentas gratuitas disponíveis para dispositivos eletrônicos que suportam o editor de texto *Google Docs*, além de um aplicativo para *smartphones*, o *Whatsapp*. Lugares virtuais onde ocorreram os encontros entre participantes e pesquisador. Em obra anterior, “O que é Virtual?”, Pierre Lévy (1996) conversa a respeito das diferenças e similaridades entre o virtual e o real. O autor aponta para o real como algo sensível aos sentidos, que tem a existência concretizada, enquanto que o virtual seria a semente, a potencialidade de algo vir a ser. E vai além, afirmando que:

“Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas” (LÉVY, 1999 - p.75).

Ou seja, além de possibilitarem perceber características e possíveis mudanças nos espaços virtuais utilizados pela pesquisa, as interações que ocorrem de maneira “produtiva” fazem extrapolar os limites anteriores, tornando sempre possível a ampliação dos sentidos, do conhecimento, da humanidade (LÉVY, 1999).

Para orientar o crescimento inicial do ciberespaço, Lévy (1999) afirma haver três princípios. São eles: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva.

“A interconexão para a interatividade é supostamente boa, quaisquer que sejam os terminais, os indivíduos, o lugares e momentos que ela coloca em contato. As comunidades virtuais parecem ser um excelente meio (entre centenas de outros) para socializar, quer suas finalidades sejam lúdicas, econômicas ou intelectuais, quer seus centros de interesse sejam sérios, frívolos ou escandalosos. A inteligência coletiva, enfim, seria o modo de realização da humanidade que a rede digital universal felizmente favorece, sem que saibamos *a priori* em direção a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais. Em resumo, o programa da cibercultura é o universal sem totalidade” (LÉVY, 1999 – p.132).

Pensar quais são os caminhos possíveis para a Educação na relação com a cibercultura depende, num primeiro momento, de uma análise sobre como está a relação com o saber na contemporaneidade. Lévy (1999), para situar-se sobre o que está em jogo na relação da Educação com a Cibercultura, diz sobre três constatações a que chega: a velocidade para surgimento e renovação dos saberes, a natureza do trabalho que não cessa em promover o intercâmbio de conhecimentos e, por fim, a capacidade de suportar tecnologias intelectuais que “amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória... imaginação... percepção... raciocínio” (p.157).

Já no ano da publicação do livro Cibercultura, Lévy (1999) tinha previsto algumas demandas ao bom curso do desenvolvimento da relação entre a Educação, a formação e a cibercultura. Uma delas é a adaptação dos “dispositivos e do espírito do EAD (o ensino aberto à distância)”, sendo a outra, o encontro de uma forma para reconhecer saberes não-acadêmicos, já que as instituições da Educação vêm

perdendo monopólio sobre a criação e transmissão do conhecimento diante da chance de se aprender pelas atividades

sociais e profissionais (p.158). Entender o ambiente em que se vive, pode ser mais fácil ao tomar o relato sobre a experiência do (sobre)vivente, do veterano como guia.

O melhor uso que Lévy (1999) enxerga para a cibercultura é permitir “que os seres humanos conjuguem suas imaginações e inteligências a serviço do desenvolvimento e da emancipação das pessoas” (p.208). Essa noção ampliada do bom uso das possibilidades que as infovias trazem quando observada revela a razão do autor se dizer tão otimista sobre o tema. Mas não é de bom tom fazê-lo sem ressaltar que não há forma neutra de se relacionar ou construir a cibercultura; por se tratar de algo com direções indeterminadas é necessário preservar uma boa dose de senso crítico e lucidez diante das possíveis parcialidades dentro do ciberespaço (p.211).

Os caminhos no ciberespaço, nos ambientes virtuais para a psicologia se abriram a partir do ano de 2018 de modo mais amplo. Em maio deste mesmo ano o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou a resolução nº11/2018 que “regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP nº11/2012”. A resolução anterior restringia a atuação deste tipo de serviço a um número limitado de atendimentos e apenas em caráter de pesquisa. Após aguardado o prazo de 180 dias para definitivamente entrar em vigor, a nova resolução passou a valer no mês de novembro, permitindo aos profissionais da psicologia pensarem e desenvolverem novas formas de intervenção online nos diversos campos possíveis ao seu serviço.

O ambiente virtual, pela recente abertura ao público, enquanto campo para a atuação do Psicólogo, ainda apresenta escassez de pesquisas sobre essa via de atenção. Observando o contexto educacional, no ensino superior, foco da presente pesquisa, até o momento não há precedentes da literatura e de aplicação de modelo com este modo de acolhimento e intervenção.

No Brasil, material que trate de pesquisa que envolva a utilização de ferramentas presentes na *web* para construção de políticas de permanência no campo da Psicologia junto aos estudantes da Educação Superior, são inexistentes

até então. O resultado se dá após serem pesquisadas todas as possíveis combinações entre apoio psicológico, permanência e *internet*, e seus respectivos sinônimos nos bancos de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES. Em pesquisa sistemática pelas citadas palavras-chave, por exemplo, não são encontradas artigos sobre o tema nos periódicos listados pela CAPES, ainda que apareçam com frequência resultados sobre artigos que tratam a respeito de Educação à Distância (EaD) ou sobre o ambiente virtual de aprendizagem (ava) e relacionados à saúde coletiva entre os demais temas suscitados pelas palavras de modo isolado. Nem a combinação apenas entre apoio psicológico e *internet* foi encontrada.

Duas experiências na utilização dos ambientes virtuais no contexto educacional serão aqui destacadas por ir ao encontro dos estudantes que participavam de redes sociais. Uma delas é advinda do interior do Projeto PermaneSendo, que resultou em capítulo de livro contando sobre os dados produzidos a partir da Oficina de ~~INFORMAÇÃO~~ Universitária, realizada no ano de 2014 e um panorama geral sobre a forma como a criação de uma página em rede social facilitou não só a publicidade acerca do projeto, mas a comunicação com seu público alvo foi otimizado (PAN, LOMBA MACHADO, 2017).

Outra experiência acaba também servindo como exemplo de possíveis ganhos no contexto educativo - mesmo não sendo caracterizada por um modo de apoio psicológico a priori, apesar de trazer permanentes reflexões sobre questões pertinentes à Psicologia. Trata-se do livro chamado “Educação Superior e Produção de Conhecimento - Convergências entre Ensino, Pesquisa e Extensão”, onde participa o capítulo intitulado “Pensamentos sobre Cibercultura a partir das experiências de ensino no Campus Sertão da UFAL”, de Souza et al. (2011).

Com isso, questiona-se: de que modo o ambiente virtual, com suas potencialidades e limitações, consegue tornar-se um caminho para a expressão do sofrimento do universitário e modo de ação à psicologia educacional, enquanto política de permanência? O principal objetivo da pesquisa foi articular métodos de intervenção já desenvolvidos como política de permanência pelo Projeto PermaneSendo UFPR (PAN et. al., 2016), agora utilizando as infovias para sua

alcance do público, sua aplicação e avaliação, tanto pela pesquisa como, principalmente, por quem participou ativamente desta pesquisa e(m) ação.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 CIBERESPACIAL: O AMANHECER DE UM NOVO GÊNERO DO DISCURSO?

“Sem fazer nenhuma menção à necessidade da comunicação entre os homens, a língua seria uma condição indispensável do pensamento do homem até mesmo na sua eterna solidão” (BAKHTIN, 2011 - p. 270).

Bakhtin (2011) quando fez observações quanto à necessidade de a humanidade comunicar-se e aos consequentes diversos “gêneros do discurso”, tendo uma obra dedicada especialmente a este tema, talvez não imaginasse até onde suas ideias chegariam a repercutir, isso tanto em relação ao tempo, quanto aos diferentes espaços.

Existentes no campo da comunicação e da linguagem, a ideia que o autor traz sobre os gêneros do discurso é oriunda da observação feita sobre cada campo da atividade humana ser tramado por uma forma particular da linguagem e da necessidade que a humanidade tem de expressar-se (BAKHTIN, 2011).

“Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011 - p.266).

Tal ideia não surgiu ao acaso, pois trata-se do resultado de transformações sociais já empreendidas pela humanidade e que, de modo semelhante, vêm ocorrendo desde o início do chamado “segundo dilúvio” - o “informacional” (LÉVY, 1999). O momento que a humanidade atravessa desde a expansão da “Cibercultura”, ou ambientes virtuais, bem como a facilidade de acesso a estes novos espaços, mecanismos, dispositivos e tecnologias, têm alcançado um número cada vez maior de pessoas e tal transformação torna-se mais evidente.

A humanidade vem consolidando o campo cedido pela internet como lugar de encontro, relação, comunicação e expressão. Exemplos vão desde as conversas

cotidianas aos livros e artigos científicos, passando por bancos e instituições financeiras e demais cenários historicamente encontrados no mundo concreto/real. Estes agora passam a também se apresentar não apenas nos espaços físicos, mas também no ciberespaço, vistos através das telas de computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets* e toda sorte de aparelhos conectados à *web*.

Um gênero do discurso não surgirá ao acaso, de maneira isolada, sem serem consideradas as relações e produções humanas desde os tempos mais primórdios até a contemporaneidade. É possível ser constatada a alvorada dos novos tempos para os meios de comunicação e expressão humana justamente porque existe, no interior do novo gênero do discurso, o substrato do que participa da constituição dos demais gêneros. Isso se verifica quando observada a relação com os gêneros já existentes.

Seguindo o pensamento de Bakhtin (2011), tal fato, o de haver um gênero do discurso que nasce, torna possível observar os efeitos que este exerce (e as influências que sofre) na relação com os demais gêneros do discurso.

Uma característica peculiar do que aqui será chamado como “gênero ciberespacial” é que trata-se de uma “metamorfose ambulante”, por receber e exercer influência de e em grande número dos gêneros primários e secundários (BAKHTIN, 2011). Isso porque nas infovias podem ser encontrados trechos de obras literárias, cinematográficas, fotográficas, musicais, entre tantas outras formas de arte e expressão no mesmo lugar e por vezes mesclados com conversas simplórias, atendendo às ideias do sujeito falante/escritor.

“Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc), em maior ou menor grau, também dos novos procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro, etc., o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 p.268).

Ou seja, um gênero participa da construção do outro, quando não se funde ao mesmo, como é o caso do campo que se abriu à humanidade, as infovias. Bakhtin (2011), embora não tenha tratado a respeito destas vias informacionais, cita

exemplos em que o sujeito toma enunciados construídos por outros sujeitos em diferentes momentos e lugares ao longo da história para conseguir expressar sua ideia, seja em textos acadêmicos, científicos, seja na comunicação oral cotidiana ou demais situações. O gênero cibercultural é composto por uma miscelânea de informações - textos, imagens, áudios, vídeos - de uma imensa e diversificada gama de fontes cronotópicas.

Na internet os gêneros, ainda que permaneçam relativamente estáveis a uma visão exotópica, quando numa análise mais aproximada do objeto, pode ser verificada a fusão que existe entre os gêneros, entre os enunciados dos diferentes sujeitos que preenchem a redoma virtual. Uma hipótese é que isso acontece como sintoma/sinal do dilúvio informacional (LÉVY, 1999), com a facilidade e velocidade com que o “pensamento virtual” é alimentado, dando palavras, sons e(m) imagens para preencher o que se deseja dizer ou significar. Ou seja, o aparato técnico, a infovia, produz modos distintos de enunciação, com conteúdos temáticos e composição relativamente estáveis, destacandose que sua dispersão está relacionada com cada um dos diferentes campos da atividade humana.

Portanto, “a passagem do estilo de um gênero para outro” não se dá de forma semelhante como afirmado por Bakhtin (2011, p.268). Ao passo que o discurso dos sujeitos enquadra-se no gênero da comunicação do dia a dia, da oralidade, os artifícios tecnológicos permitem essa passagem de um gênero a outro num só enunciado, como num movimento de condensação entre o gênero primário (simples) e o secundário (complexo), o que coloca o gênero ciberespacial em permanente mutação, constituindose um gênero híbrido e sincrético.

O gênero ciberespacial foi desenvolvido através da expansão do acesso das pessoas às redes virtuais de comunicação ao redor do planeta. Se no passado havia a preocupação de Bakhtin (2011, p.264) em posicionar-se diante do formalismo presente na literatura russa à época, a linguagem nas infovias na contemporaneidade transcende a preocupação com a forma, com regras sintáticas e gramaticais, sendo produto das relações aqui ditas “espontâneas”. Com aspas para sinalizar que, em verdade, acontece uma permanente luta interna a essa arena de vozes digitais ao longo da curta história do mundo virtual, como previsto pelo autor (BAKHTIN, 2011).

“Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2011 - p. 264).

Ressalta-se também a relação do uso das aspas nos diversificados gêneros do discurso na contemporaneidade, em especial, aos que são possíveis de serem encontrados em ambiente virtual. De um lado, pode ser verificado que o uso das aspas pode significar respeito à autoria do enunciado trazido ao discurso que está sendo escrito. Um exemplo frequente é quando ocorre o uso da citação de um trecho ou ideia do autor criador da mesma, incluindo o sobrenome do mesmo, ano da publicação e inclusão das referências bibliográficas ao final do artigo, do livro, em notas de rodapé e afins.

Por outro lado, é possível encontrar aspas em enunciados nos quais, em acordo com o contexto em que está inserido, deseja causar um efeito de sentido muito peculiar, como o de uma entonação do que se quer dizer com o texto escrito, tal qual é possível realizar na oralidade. Tal fenômeno, afirma Bakhtin (2011), representa uma “alternância de sujeitos do discurso” (p.299). É como o mesmo autor brincasse com seu outro no interior do enunciado ali colocado por ele mesmo, podendo adotar o efeito da entonação sugerindo a expressão de sarcasmo, júbilo, indignação ou os mais diversos sentimentos humanos do autor e do/no leitor.

“Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra, aos enunciados do outro que o antecederam” (BAKHTIN, 2011 - p.300).

Ou, ainda sobre o uso das aspas, é possível mencionar o trecho de uma canção que diz: “sei que às vezes uso palavras repetidas, mas quais são as palavras que nunca são ditas?” (LEGIÃO URBANA, 1986). Tal ideia expressada pela música passa a mensagem de que todas as palavras que existem já foram ditas e são usadas do modo como um autor, de um determinado enunciado, desejou, dando o tom valorativo para o produto de sua composição. Ou seja, o enunciado é sempre outro, ainda que nas exatas e mesmas palavras, mas num momento ou lugar diferente, o que culmina na alteração dos seus sentidos (BAKHTIN, 2011).

“Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2011 - p. 269).

Tal intento, o de o autor revelar um estilo próprio na construção de um enunciado, não se faz presente na maior parte dos gêneros do discurso, sendo um produto complementar, observado apenas a posteriori, com exceção para os gêneros artísticos-literários (BAKHTIN, 2011).

3.2 SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO UNIVERSITÁRIO

Na presente pesquisa, entende-se que as origens do sofrimento psicológico e os dados sobre evasão no contexto acadêmico passam por questões que transcendem os aspectos individuais e objetivos. O sofrimento no contexto acadêmico, por ser estrutural, envolve aspectos com certo grau de complexidade. Para se investigar a respeito de algumas das possíveis razões para o início de um processo de sofrimento, adoecimento, ou mesmo quando um estudante experiencia sintomas de algum dos diversos transtornos mentais, ainda que em grau menos severo, é necessário considerar que, como afirma Sawaia (2014), estão relacionadas à questões éticas e políticas.

Estar excluído é estar em sofrimento, como afirma Sawaia (2014) ao explicar seu pensamento que levou ao desenvolvimento da categoria do “sofrimento ético-político”. Esse conceito é utilizado para analisar as questões acerca da unidade dialética inclusão/exclusão dentro do contexto educacional brasileiro. Corroborando tal pensamento, pode-se recorrer ao momento da história quando se passa a considerar Educação e Cultura como direitos do cidadão. Não ter acesso a estes serviços é não ter lugar na sociedade de hoje, sendo marginalizado, excluído (CHAUÍ, 2003).

Quando Sawaia (2014) explica do que se trata o sofrimento ético-político, ela o faz ressaltando a importância de ser levada em consideração a afetividade, os aspectos emocionais implicados na questão da exclusão. Uma vez que a pessoa seja tomada apenas por seu aspecto biológico, considerando apenas a matéria física que a compõe, ignora-se o fato de que os aspectos emocionais estão em

relação com fatores éticos e sociais. Para a autora, aspectos psicológicos, sociais e políticos encontram-se radicalmente interligados e oferecem sentido às experiências individuais e coletivas dentro de diversos contextos. “Morre-se de vergonha, o que significa morrer por decreto da comunidade” (SAWAIA, 2014).

Sawaia (2014) retoma a distinção entre dor e sofrimento realizada por Heller (1979), colocando ambos como inerentes à condição humana. A diferença está no local onde se sente. A dor, pura e simples, estaria ligada às afecções do corpo. Mas esta também pode ser experimentada nas relações. Já o sofrimento é colocado como “a dor mediada pelas injustiças sociais” (HELLER, 1979 apud SAWAIA, 2014).

“É o sofrimento de estar submetida à fome e à opressão, e pode não ser sentido como dor por todos. É experimentado como dor, na opinião de Heller, apenas por quem vive a situação de exclusão ou por “sereshumanos genéricos” e pelos santos, quando todos deveriam estar sentindo, para que todos se implicassem com a causa da humanidade” (SAWAIA, 2001 p. 99).

É através da via afetiva, por conta de aspectos morais, que a ordem social excludente é mantida, tendo sua origem nos sentimentos de culpa e de vergonha e é renovada, como num ciclo. As pessoas sentem-se culpadas por estarem onde estão e não encontram uma abertura ou oportunidade para que saiam da situação de marginalização social em função da realidade de exploração social, do homem pelo homem (SAWAIA, 2001).

Cada uma das emoções adquirem um significado particular para o sujeito. Como bem coloca a autora, “cada emoção contém uma multiplicidade de sentidos (positivos e negativos)” (p. 110). Tal significado é mutável ao longo da história, sempre sofrendo as inflexões ao longo do tempo, constituindo-se continuamente, caracterizadas por serem sociais e tratarem-se, assim, de fenômenos históricos.

Sawaia (2014) se ampara na teoria de Vygotsky quando recobra a importância do significado para a organização da consciência e da relação deste com as funções psicológicas, destas com o corpo e, por sua vez, com a sociedade. Ele faz parte da linguagem e concentra aspectos dos processos históricos e sociais. É construído intersubjetivamente.

No interior do campo da afetividade, os significados adquiridos pelas palavras “emoção” e “sentimento” não são colocados como algo objetivo, mas como agentes

que intervém nas nossas relações e nas respectivas mediações. É, por exemplo, não um impulso da ordem biológica, mas uma ideia, um significado que motivará a ação do homem, como afirma a autora (SAWAIA, 2014).

Para explicar o conceito de sofrimento ético-político, Sawaia (2014) traz o exemplo conhecido pelos brasileiros, por conta da história de escravidão no período colonial e imperial do país. O “banzo” foi como nomearam a dor que sentiam as pessoas arrancadas de suas vidas para serem colocadas em situação de escravidão. Tal exemplo, como o banzo, de sofrimento ético-político ilustra o que pode ser observado em diferentes épocas e contextos sociais. Trata-se de uma situação social de domínio de uma classe ou grupo sobre outro, infligindo um lugar de inferioridade e desvalorização aos dominados.

“(...) o sofrimento gerado pela situação social de ser tratado como inferior, sem valor, apêndice inútil da sociedade e pelo impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano (por causa da pobreza ou em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive), é um dos sofrimentos mais verbalizados. E o que é mais importante, na gênese desse sofrimento está a consciência do sentimento de desvalor, da deslegitimidade social e do desejo de “ser gente”, conforme expressão dos próprios entrevistados” (SAWAIA, 2014 p. 110)

Sawaia (2014) analisa o sofrimento ético-político como aquele que “abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. E se há, por um lado, o sofrimento ético-político, do outro a autora coloca como contraponto a ideia de “felicidade pública”. Esta felicidade ética-política está relacionada como uma conquista de quem triunfa sobre a exclusão, o individualismo, superando os processos alienadores, “abrindo-se à humanidade” (SAWAIA, 2014). Neste contexto da pesquisa a felicidade pública para estudantes em situação de sofrimento, percebendo suas dificuldades (ou com dificuldades para tanto), como sujeitos excluídos ocorre quando constroem vínculos com colegas e/ou professores e alcançam a conclusão de seus cursos de graduação e pós-graduação.

Aprofundar o conhecimento quanto ao sofrimento ético-político é questionar as aparências de uma dita integração social na atualidade quando, em verdade, se trata apenas de “duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas - a desigualdade social, a injustiça e a exploração” (SAWAIA, 2014 p.104). Se hoje há

uma divulgação e defesa do “politicamente correto”, contraditoriamente são encontradas realidades de falta de empatia com a dor alheia e a banalização do mal do outro (SAWAIA, 2001).

Algo que recebe uma avaliação crítica da autora é que se hoje há uma ideia de inclusão, esta acontece de um modo peculiar. A inclusão social tem sido, não um trabalho radical, eliminando-se o que produz a exclusão, mas sim um processo de disciplinarização dos excluídos através de processos de controle social. Acontece, ainda hoje a manutenção da ordem social excludente, cedendo espaço para que, do outro lado, seja mantida a esperança (ou ilusão?) de que haverá a inclusão pela participação na luta pelo poder (SAWAIA, 2001).

“Mas é a concepção marxista sobre o papel da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que constitui a idéia central da dialética exclusão/inclusão, a idéia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital. Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada” (SAWAIA, 2001 p.108).

Essa complexificação colocada como uma aporia pela autora quando retoma Castel (1998, apud SAWAIA, 2014), está no cerne da estratégia da manutenção de um ciclo onde uma, a inclusão e a exclusão, não vive sem a outra. O que é afirmado como uma forma de se combater a exclusão, com seus processos de desumanização e alienação, seria o princípio da humanidade. Por conta de não ser possível a extirpação simples e direta, há que se realizar o que a autora afirma como um movimento dialético, entre a morte emocional e a exaltação revolucionária (SAWAIA, 2014).

Realizar tal princípio, o da humanidade, significa possibilitar o sujeito compreender sua implicação em todo este processo de exclusão e conseguir discernir o que lhe emociona para uma eventual ruptura com essa cadeia de culpa, vergonha e marginalização (SAWAIA, 2001). Romper com esses processos é uma “condição para se atingir a liberdade” (ESPINOZA apud SAWAIA, 2014 p. 111).

Quando Sawaia (2014) estabelece o “sofrimento ético-político” como a categoria que lhe servirá de guia analítico para abordar as questões relacionadas à unidade dialética “exclusão/inclusão”, ela garante a autenticidade para sua pesquisa, afirmando sobre o lugar que ocupará na realização da pesquisa, desestabilizando o viés de uma pesquisa(dora) neutra. Tal decisão fica evidente quando aponta para o fato de a afetividade, tomada por pesquisas como algo negativo ou empecilho à pesquisa, como um dos fatores mais relevantes na construção de sua tese.

“É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. Mas ele não é um múnada responsável por sua situação social e capaz de por si mesmo, superá-la. É o indivíduo que sofre, porém esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (SAWAIA, 2001 pp. 98-99).

É no contexto dessa tensão entre os que sofrem e os que dominam, até num sentido de deter o controle sobre a sociedade, que se torna mais evidente a relação que a autora coloca como parte da “natureza humana”; analisar essa tensão oferece ao pesquisador uma perspectiva sobre o que pode-se considerar como uma perspectiva sobre “o mal que existe na sociedade” em cada um dos períodos da história da humanidade (SAWAIA, 2014).

“Estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o “cuidado” que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des) compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto a sociedade civil e do próprio indivíduo” (SAWAIA, 2001 p. 99).

Quando não é realizada uma observação mais esmiuçada, o que culminaria em um questionamento acerca do contexto investigado, levando em conta toda a sua história e a forma como foram e são construídas as relações em seu interior, “tudo se torna mera abstração e instrumentalização”, como afirma Sawaia (2001, p. 99).

Considerar também as emoções, a afetividade, presentes no sofrimento produzido pela exclusão, significa realizar o esforço para explorar todos, ou pelo menos, o máximo possível a(o) pesquisa(dor) desses aspectos que se relacionam internamente ao fenômeno.

Com relação ao conceito de “sofrimento ético-político”, assim ele é adjetivado por Sawaia (2014) marcando uma posição divergente em relação às pesquisas ditas neutras, reforçando seu viés epistemológico e ontológico, quando iguala a ideia da “afetividade” com a terminologia utilizada que qualifica o sofrimento de “ético-político”. A autora revela que parte considerável das pesquisas realizadas até então tinham a afetividade como algo antagônico à razão, o que acabava dificultando as análises a serem realizadas quando debruçavam sua atenção sobre a exclusão.

Considerar as emoções neste esforço é considerado algo positivo pela autora e abre margem para que sejam contemplados os aspectos oriundos de manifestações históricas, transcendendo a visão asséptica da pesquisa, abordando questões objetivas e subjetivas, individuais e coletivas.

“(…) A paixão constitui caminho à compreensão e ao combate da servidão e da tirania, pela sua positividade, pois ela é base da ética, da sabedoria e da ação coletiva democrática, tornando-se negativa, quando associada à ignorância e à superstição” (SAWAIA, 2001 p.100).

A concepção de sujeito excluído proposta por Bader Sawaia (2001), aqui será considerado o sujeito silenciado referido por Bakhtin (2011), ou seja, sem voz e, conseqüentemente, marginalizado e/ou morto socialmente, (in)existente. Abrindo campo para que o estudante se expresse em ambiente virtual, abre-se a possibilidade para que o mesmo encontre-se com sua voz, sua escrita e o reencontro com seus textos e com pessoas que atravessam experiências que podem assemelhar-se, e eventualmente saber que tem seu lugar na universidade.

3.3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Álvarez (2016) afirma que os caminhos que tomam a Educação não se tratam de um “fenômeno neutro”, pois o cenário é construído através das intervenções realizadas pelo Estado e dos “efeitos do espaço no qual está inserido”. Se por um lado, como afirmou Chauí (2003 p. 01), “a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica”, por outro, o sistema capitalista exerce sua influência na política educacional (ÁLVAREZ, 2016). Contudo, há uma parcela da comunidade acadêmica que acredita ainda vigorar uma

“autonomia do saber em face da religião e do Estado” (CHAUÍ, 2003 p.01). Ou, ainda, que seja possível retomar essa autonomia.

Chauí (2003) já apontava para as semelhanças entre a dinâmica característica das relações no contexto universitário que seguem as tendências apontadas pela sociedade em geral na qual ela está inserida:

“Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.” (CHAUÍ, 2003 p.01)

Periodicamente as políticas educacionais recebem a atenção do Estado para que sejam debatidas as propostas para definição de um projeto que melhor se adeque às demandas da sociedade, sendo consideradas frutos de embates sociais (ÁLVAREZ, 2016).

No entanto, embora o Brasil seja um país de regime democrático, ao longo da história o que se verifica é uma parcela da sociedade que é rica ter acesso aos serviços de educação superior e com seus interesses defendidos. Do outro lado, a exclusão da parcela mais pobre tem sua manutenção pelo silenciamento e marginalização, sem lugar ou representação nas arenas do poder. Desse modo, as classes sociais mais pobres continuam enfrentando obstáculos ao acesso a todos os níveis de ensino, havendo um contraste mais acentuado nas Instituições de Ensino Superior (ÁLVAREZ, 2016).

Seguindo a linha que tange às questões políticas e de representatividade, a relação entre a população eleitora e os eleitos que os representam, ou que deveriam fazê-lo, encontra-se cindida no que diz respeito à defesa dos interesses da maior parte dos brasileiros. Quando o assunto é o índice de acesso aos cursos de nível superior no Brasil, até 2008 apenas 24,3% entre jovens de 18 a 24 anos de idade estavam matriculados em uma IES (BRASIL, 2008 apud ÁLVAREZ, 2016).

Uma das respostas do governo para que esses dados fossem modificados foi a realização do REUNI, quando foi debatido sobre o destino da educação superior no Brasil. Com os dados recolhidos até então, objetivaram a “ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior” (REUNI, 2007 apud ÁLVAREZ, 2016).

Diante do contexto até aqui apresentado, são trazidos dados a respeito da situação da evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. De acordo

com Hengles e Pereira (2017), as IES apresentaram uma taxa de evasão de 27,4% e 17,8% nas redes, respectivamente, privada e pública em seus cursos presenciais. Nos cursos oferecidos à distância esses números sobem para 29,2% e 25,6%.

Ao longo do ano de 2017, eram publicadas tanto em revistas acadêmicas (USP, 2017; FAPESP, 2017), como em portais de notícias de alguns jornais de maior circulação do país (GLOBO, 2017; FOLHA, 2017), reportagens que revelam a presença de questões de saúde mental em estudantes do Ensino Superior reunindo relatos dos próprios estudantes sobre suas dificuldades ao adentrar esse cotidiano acadêmico, incluindo notícias sobre suicídio nesse contexto.

Na reportagem da Revista Fapesp (2017), Andrade sublinha a relação entre a opção pela carreira acadêmica dos pós-graduandos e a prevalência de transtornos psicológicos, aliado à falta de investimento em políticas de saúde mental, segundo ele, ainda escassas nas IES brasileiras.

“Apesar de se basearem em uma amostra relativamente pequena, esses estudos evidenciam uma preocupação que começa a se tornar latente no meio acadêmico no mundo: estudantes de graduação e pós-graduação estão sujeitos a pressões que podem desencadear uma série de transtornos mentais” (ANDRADE, 2017, p.63).

Andrade (2017) afirma ainda que essa é uma questão mundial, trazendo dados sobre o risco ou a presença de transtornos mentais em estudantes de diferentes países: cerca de 53% dos estudantes no Reino Unido, um terço de 3.659 estudantes do doutorado da região de Flandres na Bélgica e 31,4% dos estudantes da Universidade de Berkeley corriam risco ou já apresentavam sinais de algum transtorno psicológico. No caso, o estudo desenvolvido em Berkeley foi iniciado quando verificaram que 10% dos seus estudantes já haviam considerado cometer suicídio.

Moraes (2017), em dezembro de 2017, reuniu relatos enviados ao jornal Folha de S. Paulo em reação à notícia veiculada em outubro de 2017, “Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre saúde mental na pós”, assinada pelo mesmo. O jornalista destaca que “os relatos vieram ainda das cinco regiões do país e de estudantes de toda a sorte de áreas e carreiras: de letras a matemática, de biologia a engenharia” (MORAES, 2017).

No Jornal da USP, Ferraz Junior (2017), verificou que o Brasil está entre os “campeões mundiais em estresse e ansiedade” dentro do contexto acadêmico: “quando o quesito é a ansiedade na hora da prova, os alunos brasileiros ocupam o segundo lugar no ranking de 180 países”, afirma.

Tais dados apresentam-se como sintoma de algo que não vem funcionando tão adequadamente quanto o esperado. Cada um desses sinais são tomados aqui como demandas às políticas educacionais e de apoio neste contexto, tanto ao estudante quanto ao profissional, que gera dados sobre os efeitos do sofrimento, indicando a necessidade de pesquisa na área.

Como resposta às questões mais preocupantes dentro do cenário educacional nas IES e os processos de exclusão mencionados anteriormente, uma série de ações têm sido desenvolvidas ao longo dos anos. Tais ações são, por exemplo, planejadas para garantir desde uma maior isonomia no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior até uma melhor qualidade durante o período de permanência do estudante em seu curso.

“A assistência estudantil no Ensino Superior tornou-se temática relevante na agenda do governo nos últimos anos, impulsionada pela assunção de compromissos em nome da democratização da educação e garantia de direitos, marcadamente emergentes no fim da década de 1980” (MACHADO, PAN, 2016).

Como afirma Machado e Pan (2016) as políticas elaboradas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), visavam tal democratização do acesso, assim como as Políticas Nacionais de Assistência

Estudantil (PNAES) que, por sua vez representava a investida em políticas de permanência com serviços de saúde, cultura, transporte, moradia, alimentação, bolsasauxílio, auxílio-creche entre outras.

No entanto, cerca de uma década após a adoção das diretrizes fundadas no REUNI, foi dada uma declaração pelo então Ministro da Educação, revelando que o Censo da Educação Superior de 2015 registrou que os índices de evasão chegavam a 49% (MEC, 2015).

Em notícia mais recente divulgados num ranking desenvolvido pela Folha (2018), dados apontam para a impossibilidade de ser realizado uma apuração com

maior grau de validade já que as universidades brasileiras não compilam dados ou demonstram pouco interesse pelo que pode estar associado aos altos índices de evasão nas IES. Em outros países, tal dado ganha destaque quando compõe grande parcela para a nota das universidades no ranking nacional nos Estados Unidos (IRALA, 2017).

É nessa tensão entre o contexto de evasão/exclusão como expressão do sofrimento e as tentativas de respostas aos efeitos produzidos por essa realidade da Educação Superior brasileira que esta pesquisa é realizada - na tentativa de desenvolver estratégias que colem dados sobre estudantes que estão lidando neste momento com os obstáculos à sua permanência e, principalmente, construir alguma resposta possível e que ofereça esperança para quem ingressa nesse contexto.

4. MÉTODO – O DESENHO DA PESQUISA

A Universidade Federal do Paraná hoje conta com suas Pró-Reitorias para dividirem essas ações voltadas aos estudantes. São elas: a Pró-Reitoria de Administração (PRA), a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a Pró-Reitoria Extensão e Cultura (PROEC), a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN).

Por exemplo, algumas das ações voltadas aos estudantes são promovidas por órgãos internos à universidade como a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), além de ser praticado o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM). Cada uma dessas ações demandam uma série de contrapartidas por parte dos estudantes como a manutenção de um determinado desempenho acadêmico, dedicação de um determinado período à atividades acadêmicas ou estar em situação de vulnerabilidade econômica (MACHADO PAN, 2016).

Quanto às estratégias desenvolvidas na universidade, para dar conta das demandas relacionadas à saúde dos estudantes em geral e, especificamente, à saúde mental hoje a UFPR oferece diferentes serviços. Os estudantes contam com atendimento psicológico organizado pela PRAE, atendimento e acompanhamento psiquiátrico na CASA 4 e atenção à saúde em outros espaços como CASA 3 (UFPR, 2018).

O Setor de Ciências Humanas (SCH) da UFPR também desenvolve projetos que reúnem ações diversas. Uma delas surge internamente ao Centro de Estudos e Assessoria de Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE), com o Projeto PermaneSendo, no qual a presente pesquisa está inserida, oferecendo modalidades diferentes de atenção aos estudantes dentro de uma lógica de “tutoria por pares” (PAN, 2013, 2016).

O PermaneSendo oferece serviços como o Plantão de Acolhimento, aberto aos estudantes da universidade, desenvolve Rodas de Conversa sobre temas que

tratam sobre questões do cotidiano na academia, Oficinas de Escrita Criativa ou Científica, entre tantas outras ações (PAN et al., 2016).

A pesquisa adota como diretriz toda a experiência do já consolidado conjunto de ações do Projeto PermaneSendo, inaugurado em 2013 na UFPR (PAN et al., 2016). Algumas das ações do projeto são: as Rodas de Conversa, que podem ocorrer diferenciados por temas do contexto acadêmico ou dentro de cursos parceiros do projeto; Oficinas de Escrita, que podem ser sobre a autoria, os processos de leitura/escrita de textos científicos ou artísticos; Plantão de Acolhimento, como serviço de apoio psicológico na via da tutoria por pares. A criação de cada uma dessas ações encontra seu pressuposto teórico nas obras produzidas pelo grupo reconhecido como o Círculo de Bakhtin (PAN et al., 2017).

Nesta ocasião, foram utilizadas as bases das Rodas de Conversa, a Oficina de Escrita e uma Entrevista Dialogada, com a inovação que representa trazer algumas de suas ações agora disponibilizadas aos estudantes por meio de ferramentas gratuitas nas redes virtuais.

4.1 PARTICIPANTES

Efetivamente, a pesquisa contou com a inscrição de 25 estudantes de cursos de graduação e pós-graduação da UFPR. A participação na fase inicial, das Rodas de Conversa Inaugurais a presença de 6 estudantes, com 3 destas assinando o TCLE. No decorrer das etapas seguintes, das Oficinas de Escrita em Ambiente Virtual, o número de participantes foi flutuante, com a Roda de Conversa de Encerramento contando com uma participante, a 4ª a assinar o TCLE. Todos os participantes eram maiores de 18 anos e estavam matriculados regularmente em algum curso de graduação ou pós-graduação da universidade em questão. Todos os dados utilizados farão referência apenas aos estudantes que assinaram o TCLE.

4.2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa adota como diretriz toda a experiência já consolidada do conjunto de ações do Projeto PermaneSendo (PAN, 2013, 2016; PAN, ZONTA,

2017). Dois métodos nele desenvolvidos são aplicados na presente pesquisa: as Rodas de Conversa (BRANCO PAN, 2017; JACQUES PAN, no prelo), utilizadas nas atividades presenciais, e as Oficinas de Escrita (RHODES, 2014; PAN LITENSKI, 2018; PAN, 2018), mas, desta vez, aplicadas em ambiente virtual.

A Roda de Conversa trata-se de um espaço grupal para que estudantes possam dialogar abertamente com seus pares, reconhecendo-se nos enunciados dos demais, confrontando-se em seus próprios sentimentos e constatações de que não são os únicos a enfrentarem questões difíceis no contexto acadêmico. Os participantes das Rodas de Conversa compartilham suas conquistas e falam sobre os obstáculos encontrados à sua permanência nos respectivos cursos, sendo ouvidos, reconhecendo, nos demais, suas vozes. Tal espaço permite que coletivamente exerçam a reflexão que pode culminar no encontro com algumas respostas aos seus questionamentos quanto ao que quer que já tenham enfrentado até o momento (BRANCO PAN, 2016; PAN ZONTA, 2017).

Já o caso das Oficinas, constituem-se espaços semelhantes às Rodas de Conversa, dedicada aos estudantes que buscam apoio para questões que podem ir desde a reflexão sobre as narrativas de vida em contextos acadêmicos, a autoria de textos científicos, até aos processos de leitura/escrita de textos científicos, passando, pela mesma troca de experiências e anseios em relação à carreira, cursos e demais temas relacionados à permanência (PAN, 2013, 2016, 2018; RHODES, 2014; PAN, LITENSKI, 2018).

Para esta pesquisa foram realizadas duas Rodas de Conversa com duração média de uma hora, no formato presencial. As Oficinas de Escrita, diferentemente do que já ocorria no projeto, aconteceram integralmente em ambiente virtual, acessando os espaços de trabalho através do dispositivo eletrônico que o participante dispunha. O ambiente virtual seria o grupo de conversa/chat no Whatsapp e os arquivos contendo cabeçalhos com as orientações de cada atividade com possibilidade para conversa/chat e caixa de e-mail acessados *online* no *Google Docs*. Para o encerramento, foi realizada uma entrevista em profundidade para a avaliação do método empregado, com uma hora de duração.

4.3 PROCEDIMENTO

A estratégia engendrada para a criação da pesquisa, com seu método lançou mão de etapas distintas com objetivos específicos para cada uma delas. Foram elas as etapas introdutórias, etapas de desenvolvimento e de etapa de encerramento.

4.3.1 Etapa Introdutória

A etapa introdutória tratou-se do momento de consulta, divulgação e convocação. Foi realizada uma seleção das possíveis ferramentas para execução de todas as etapas para tornar possível a criação e o bom desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa. Priorizou-se programas e aplicativos gratuitos, de fácil acesso para estudantes universitários e que já participassem do cotidiano deste público. A pesquisa lançou-se numa investigação sobre o interesse e possibilidade de engajamento numa atividade dentro de um molde semi-presencial, evocando o tema das características sobre a saúde mental no contexto acadêmico.

Para tanto, foram criadas na página “Canva” (canva.com) postagens com imagens/folders virtuais e impressos para serem publicadas nas redes sociais (Facebook), listas de e-mails, aplicativos de conversa (Whatsapp e Telegram), de modo “orgânico” (gratuito, sem custo algum para publicização dos conteúdos). O critério foi contabilizar o número de pessoas envolvidas com as publicações.

Foram quatro ações de divulgação via Facebook, possíveis de serem compartilhadas por qualquer usuário da internet, sem qualquer tipo de restrição de conteúdo: três imagens acompanhadas por textos informativos, sendo a primeira avisando sobre inscrições para o evento que aconteceria em breve e, duas imagens para divulgar o período de inscrição, com uma postagem criando um “evento” na mesma rede social para reunir possíveis interessados.

Além dessas estratégias para alcançar o público-alvo, foi criada uma conta de e-mail especialmente para relação com os interessados, para esclarecer possíveis, disparar mensagens de e-mail dúvidas, coletar dados das inscrições, entre demais tarefas das etapas seguintes, a seguir descritas. Com o envolvimento do público estabelecido, a fase das inscrições registrou vinte e um participantes. Para a coleta das inscrições foi divulgado juntamente com as imagens de convocação e evento,

um texto informativo contendo o link para o formulário que coletaria nome, curso, número do telefone/*whatsapp*, os melhores horários disponíveis para participar da etapa inaugural (presencial), e-mail e a resposta para a pergunta “Quando você é o estudante que a universidade espera?”.

A partir do preenchimento tornou-se possível organizar um grupo de e-mail e de *Whatsapp*. Esses seriam os canais abertos para diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa. Através deles foram combinados os melhores horários para encontro do grupo na Roda de Conversa Inaugural, a partir de onde o material disparador das atividades foi circulado e agendado o melhor momento para a Roda de Conversa de Encerramento, para avaliação quanto ao método e retorno sobre os sentidos que a experiência de participação teve em suas histórias acadêmicas.

4.3.2 Etapa de Desenvolvimento

A etapa de desenvolvimento, da produção de dados, consistiu na realização/aplicação do método já utilizado pelo Projeto PermaneSendo, com as rodas de conversa presenciais, mas também utilizando a oficina de escrita no ambiente virtual.

Cada uma das atividades seguiu uma organização cronológica das experiências até o momento do encontro com a pesquisa, ou seja, as participantes foram convidadas a falarem abertamente, dentro do que lhes foi possível, sobre suas experiências sobre a vida que as levou até o ingresso na universidade, suas rotinas, relações e descobertas, dificuldades e angústias, soluções, expectativas e perspectivas sobre o futuro e o que mais pudessem relacionar com os temas propostos.

As rodas de conversa inaugurais ocorreram divididas em três encontros devido à incompatibilidade de agendas entre os inscritos. Dos vinte e um inscritos, seis compareceram de fato ao primeiro encontro, divididos em dois grupos de três estudantes (ninguém compareceu ao segundo encontro). Uma estudante (a sétima participante) realizou as atividades do primeiro encontro de modo remoto (online). Neste encontro foram explicados: a) apresentação e os caminhos do pesquisador até a pesquisa; b) características do Projeto PermaneSendo, no qual a pesquisa

está inserida; c) o teor das atividades propostas; d) foi dada a oportunidade para que cada uma das participantes fizesse sua apresentação; e) leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e coleta das assinaturas e; f) realização de uma “atividade modelo” e esclarecimento de possíveis dúvidas sobre a dinâmica das atividades.

Para apresentar as oficinas de escrita em ambiente virtual, desde a atividade modelo ao fim da fase online, fez-se necessária uma atividade introdutória/modelo explicando a dinâmica da atividade. A ideia foi possibilitar a circulação da palavra (Atividade “00”) para servir de exemplo e suscitar possíveis dúvidas para a etapa online das oficinas de escrita.

O texto traz o pensamento e a vivência para o presente, possibilitando que se tenha o objeto para a pesquisa em seu estado concreto (BAKHTIN, 2011 p.28). E com isso, a pesquisa poderá observar as vivências colocadas em forma de discurso pelo grupo de participantes, cada qual contando sua experiência num primeiro momento, para então, de modo conjunto, construir um texto que as represente.

A pesquisa propôs seus temas de discussão por uma orientação cronológica em relação à ordem dos acontecidos nas vidas das participantes. Por conta dessa proposta, foram sugeridos dois enunciados disparadores para a primeira atividade: “Eu queria ser quando crescer...” e “Se eu pudesse, hoje, me dar um conselho para mim mesmo quando pequeno...”.

Quanto à última atividade da etapa de produção de dados, foi proposta a realização de uma roda de conversa de encerramento, pedindo as percepções e avaliação sobre o método aos participantes, além da realização de um retorno quanto aos produtos das oficinas.

O armazenamento de todos os dados foi realizado no chamado “Google Drive”, que consiste numa memória eletrônica que possibilita armazenar até quinze gigabytes (15Gb) de modo gratuito, podendo ser arquivos de imagem, áudio, escritos, apresentações, formulários, planilhas, entre outros formatos de documentos eletrônicos. (página para acesso: drive.google.com)

Isso significa que todos os arquivos produzidos pela pesquisa, desde os áudios e suas transcrições, até os textos produzidos nas oficinas, inclusive os

formulários de inscrição e suas respostas, permanecem armazenados e podem ser administrados utilizando a conta/login de e-mail criado no Google.

4.3.3 Etapa de Encerramento

A etapa de encerramento caracterizou-se pela entrevista em profundidade de uma participante que realizou todas as atividades propostas pela pesquisa. Essa entrevista objetivou levantar produzir dados sobre as impressões da participante enquanto todo o processo da pesquisa se desenvolvia.

Foram avaliadas as etapas de produção de dados nas oficinas, a interação entre as participantes enquanto produtoras de textos coletivos, a relação com o ambiente virtual e de que maneira isso ajudou ou atrapalhou o desenvolvimento da expressão sobre suas experiências enquanto estudante.

4.4 REGISTRO E ANÁLISE DOS DADOS

O armazenamento de todos os dados foi realizado no chamado “Google Drive”, que consiste numa memória eletrônica que possibilita armazenar até quinze gigabytes (15 GB) de dados de modo gratuito, podendo ser estes dados, uma série de arquivos de imagem, áudio, escritos, apresentações, formulários, planilhas, entre outros formatos de documentos eletrônicos.

Isso significa que todos os arquivos produzidos pela pesquisa, desde os áudios e suas transcrições, até os textos produzidos nas oficinas, inclusive os formulários de inscrição e suas respostas, permanecem armazenados e podem ser administrados utilizando a conta/login de e-mail criado no Google, de modo semelhante ao já utilizado quando foi desenvolvida a Oficina de Informação Universitária (PAN et al., 2017).

Para este estudo, foi realizada uma análise da participação nas atividades propostas nas diferentes etapas da pesquisa enquanto potencial à expressão dos universitários, bem como na avaliação das oficinas a partir dos enunciados extraídos de diálogos no Whatsapp e dos dados da entrevista de avaliação realizada com uma das participantes, a fim de se proceder uma análise crítica da prática empreendida.

A análise foi amparada pelas referências bibliográficas de estudos e estudiosos sobre o tema que fundamentam toda a pesquisa, seu método e que dialogam com os dados produzidos pelas participantes, dando corpo à resposta para o problema suscitado pela pesquisa e que colaborem no atendimento aos objetivos propostos pela mesma.

Ressalta-se que a presente análise foi realizada sobre os trechos que potencialmente ressoam em uníssono com os dizeres dos demais estudantes neste contexto, extraindo o sumo do que se relaciona com a teoria e que é descrito nos resultados.

5. RESULTADOS

5.1 AVALIAÇÃO SOBRE O MÉTODO

5.1.1 A sondagem de interesses, o processo e o manejo de ferramentas virtuais

A pesquisa lançou-se numa investigação sobre o interesse e possibilidade de engajamento numa atividade dentro de um molde semipresencial, evocando o tema das características sobre a saúde mental no contexto acadêmico.

Para tanto, foram criadas na página “Canva” (canva.com), com suas ferramentas para criação e edição de imagens, as postagens com imagens/folders virtuais e impressos para serem publicadas nas redes sociais (Facebook), listas de e-mails, aplicativos de conversa (Whatsapp e Telegram), de modo “orgânico” (gratuito, sem custo algum para publicização dos conteúdos).

O critério neste momento da pesquisa foi contabilizar o número de pessoas envolvidas com as publicações. Foram quatro ações de divulgação via Facebook, possíveis de serem compartilhadas por qualquer usuário da internet, sem qualquer tipo de restrição ou censura de conteúdo: três imagens acompanhadas por textos informativos, sendo a primeira avisando sobre inscrições para o evento que aconteceria em breve e, duas imagens para divulgar o período de inscrição, com uma postagem criando um “evento” na mesma rede social para reunir possíveis interessados.

Além dessas estratégias para alcançar o público-alvo, foi criada uma conta de e-mail especialmente para estabelecer a relação com os interessados, para esclarecer possíveis dúvidas, disparar mensagens de e-mail, coletar dados das inscrições, entre demais tarefas das etapas seguintes, a seguir descritas.

A fase das inscrições registrou vinte e cinco participantes. Para a coleta das inscrições foi coletado nome, curso, número de telefone/*whatsapp*, os melhores horários para participação da etapa inaugural, *e-mail* e a resposta para a pergunta “Quando você é o estudante que a universidade espera?”. A partir das respostas organizou-se um grupo de *e-mail* e *Whatsapp*.

Esses seriam os canais abertos para diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa. Através deles foram combinados os horários para a Roda de Conversa Inaugural, por onde o material disparador das atividades circulou; também foi marcada a Entrevista de Encerramento.

Constatou-se que o interesse pelo tema foi maior do que a possibilidade de comparecer à roda de conversa presencial, pois do total, sete estudantes iniciaram as atividades propostas pela pesquisa, sendo a participação flutuante ao longo das oficinas. Foram produzidos, ao todo três arquivos de áudio, cada um com cerca de uma hora de duração e suas respectivas transcrições em texto: dois das rodas de conversa inaugurais e um da entrevista de encerramento; sete arquivos de texto, sendo: cinco textos de história compartilhada (construídos pelo grupo) e dois textos individuais; um formulário contendo respostas da inscrição de vinte um estudantes inscritos.

Além desses dados, estão reunidos todos os e-mails, registro das conversas via whatsapp e arquivos ou obras (escritas, cinematográficas, musicais etc.) utilizados como sugestão para reflexão para as atividades. A quantidade de dados revela a intensidade com que os participantes se expressaram em relação à experiência acadêmica, o que permite afirmar sobre a possibilidade de se criar formas de apoio ao universitário por meio das infovias. Em especial, os passos da oficina de escrita, onde normalmente são construídas narrativas sobre as experiências acadêmicas, já consolidada no formato presencial (RHODES, 2014; PAN LITENSKI, 2018). Nas oficinas pôde-se constatar a expressão do sofrimento da estudante que se sente incluída e ao mesmo tempo excluída pela comunidade acadêmica, retratando a dimensão ético-política da emoção em suas vivências de inclusão, em um contexto que, contraditoriamente, produz práticas de exclusão (SAWAIA, 2001/2014). Pode-se também explorar melhor sobre seu estado de sofrimento psíquico na entrevista final, o que contribuiu com a avaliação sobre a pesquisa.

Os dados extraídos das diferentes etapas se oferecem aqui como forma de avaliar a construção de uma prática psicológica e seus métodos já concretizados, porém, através das redes sociais. De todo o desenrolar da pesquisa, apenas a

parcela de dados que se prestam a este fim, o de avaliar o método, serão nesta sessão abordados.

5.1.2 Acesso ao Estudante: o processo de adesão em questão

A Etapa Introdutória descrita no método consistiu em um período de consulta à comunidade acadêmica a fim de identificar o interesse e a viabilidade de aplicação de uma Oficina Virtual foi realizada com a divulgação através da página/fan page do PermaneSendo UFPR, na rede social Facebook com uma primeira imagem/folder da pesquisa. Foram criados também dois modelos de cartaz para a divulgação na rede social e via e-mail institucional dos cursos da universidade.

Não é possível ter acesso aos contatos dos e-mails institucionais, dado o sigilo sobre as informações dos estudantes. Também não foi possível contabilizar o alcance total de cada publicação do projeto, mas cada usuário da rede pode ter sua “curtida” ou “compartilhamento” aparecendo no “feed de notícias” para cada um dos seus amigos e/ou seguidores.

Ressalta-se que toda a fase de consulta ou exploratória, com a divulgação e coleta de inscrições para a pesquisa, foi realizada exclusivamente através das infovias. No período de convocação, a soma de estudantes que demonstraram interesse pelo tema da pesquisa e que efetivamente realizaram sua inscrição, informando e-mail e número de celular para constituir o grupo no *Whatsapp*, foi de vinte e cinco inscritos.

No ato de inscrição, a pergunta destinada aos interessados pela pesquisa “Quando você é a/o estudante que a universidade espera?” coletou dezesseis respostas. A participante aqui identificada como “Rosa” registrou sua posição:

“Considerando que para a sociedade em geral, nesses meus dezenove anos de vida - quase vinte -, eu não venho me saindo como o planejado (e então, eu diria, que muito que bem); para a Universidade, se eu sou o que ela espera, não é por mim planejado. E honestamente, espero não ser essa estudante. De qualquer modo, não acho que seja o caso, e que nunca o será. Sou mulher. Mulher negra. São raros os momentos em que as demandas da universidade colocam quaisquer expectativas acadêmicas em mim. Ainda bem. É uma boa coisa que os meus objetivos possam ser sempre ilimitados e imensuráveis. Inesperados.”

Rosa registra o duplo sentido das expectativas e a ambivalência de sentimentos em relação a ela (dela própria, da universidade e da sociedade), ao mesmo tempo em que registra sua posição de confronto em relação à sociedade, afirmando “muito que bem!”, diante do se espera dela. Também o faz em relação à universidade: “Espero não ser esta estudante...”, contrapondo-se ao modelo de estudante esperado.

A participante afirma: “Sou mulher negra”. Este enunciado, diante de um país com histórico de racismo e exclusão, que tem por prioridade pessoas brancas, deixa a marca das dimensões ética e política da inclusão nas universidades públicas, como aponta Sawaia (2014), pois as populações que ingressam por meio das políticas compensatórias como as cotas raciais não fazem parte do que é planejado/esperado (MACHADO PAN, 2017).

Tampouco ela pretende se adaptar a essa representação branca que se tem na universidade, ou a esta expectativa de branqueamento junto à população universitária. A maneira como estudantes estão passando a ocupar os espaços nas IES, contando com a política de inclusão por cotas para populações sub-representadas, que não aparecem de modo proporcional ao que existe na população brasileira como um todo, gera questionamentos acerca do mérito da conquista deste espaço, implicando conflito e luta pelo reconhecimento (MACHADO PAN, 2017).

Para possibilitar o maior número de participantes nas atividades presenciais, quando das assinaturas do TCLE, os horários foram combinados também por *Whatsapp*, para entrar em acordo com a disponibilidade do grupo. Quando, de vinte e cinco inscritos, seis estudantes conseguem comparecer à atividade inaugural, em formato presencial, tal etapa deve ser questionada, pois as dificuldades para deslocamento, a incompatibilidade de horários, obstaculizam sua realização.

Conclui-se que a presença do estudante pode ser dispensável e esta etapa pode se realizar também em ambiente virtual, o que permite que ela se concretize independente da “coincidência dos tempos”, pela comunicação assíncrona e pelo “relacionamento independente dos lugares geográficos”, ou seja, pelo ciberespaço (LÉVY, 1999, p.50).

O mesmo pode ser colocado em relação à Entrevista Final. Já no primeiro encontro, Rosa fez contato pelo *Whatsapp* para relatar sua dificuldade em

comparecer, quando afirmou sentir-se constrangida por ter que adiar por duas ocasiões devido a, primeiro, uma questão financeira para deslocamento e, segundo, por questões de foro familiar/íntimo, ainda que reafirmando seu interesse pela pesquisa.

Com base em pesquisa anterior (PAN et al., 2017), tanto o uso de questionários quanto o recurso do chat podem ser utilizados para orientação sobre o processo de produção de narrativas ou para esclarecer eventuais dúvidas sobre a prática da oficina, o que pode possibilitar maior adesão.

Pelo fato de haver a demanda presencial, a necessidade de deslocamento até o campus onde foram realizados os encontros, dificultou a expressão e o compartilhamento sobre os desafios que cada um tem enfrentado, o que é característica tanto em práticas psicológicas de apoio, individuais como coletivas. A rotina acadêmica da qual os estudantes se queixam, por si só, já é cansativa e isso pode ser tomado como mais um “trabalho” para estudantes que buscam por apoio (PAN et. al, 2017).

5.1.3 A Oficina Online: as narrativas das experiências de sofrimento

Cada uma das atividades online seguiu uma organização cronológica das experiências até o momento do encontro com a pesquisa, ou seja, as participantes foram convidadas a falarem abertamente, dentro do que lhes foi possível, sobre suas experiências sobre a vida que as levou até o ingresso na universidade, suas rotinas, relações e descobertas, dificuldades e angústias, soluções, expectativas e perspectivas sobre o futuro e o que mais pudessem relacionar com os temas propostos.

As rodas de conversa inaugurais ocorreram divididas em dois encontros devido à incompatibilidade de agendas entre os inscritos. Dos vinte e cinco inscritos, seis estudantes compareceram divididos em dois grupos. Uma estudante (a sétima participante) realizou as atividades do primeiro encontro de modo remoto (online). Neste encontro foram explicados: a) apresentação e os caminhos do pesquisador até a pesquisa; b) características do Projeto PermaneSendo, no qual a pesquisa está inserida; c) o teor das atividades propostas; d) foi dada a oportunidade para que

cada uma das participantes fizesse sua apresentação; e) leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e coleta das assinaturas e; f) realização de uma “atividade modelo” e esclarecimento de possíveis dúvidas sobre a dinâmica das atividades.

Para apresentar as oficinas de escrita em ambiente virtual, desde a atividade modelo ao fim da fase online, fez-se necessária uma atividade introdutória, como um modelo explicando a dinâmica da atividade. A ideia foi possibilitar a circulação da palavra para servir de exemplo e suscitar possíveis dúvidas para a etapa online das oficinas de escrita.

O texto traz o pensamento e a vivência para o presente, possibilitando que se tenha o objeto para a pesquisa em seu estado concreto (BAKHTIN, 2011, p.28). E com isso, a pesquisa poderá observar as vivências colocadas em forma de discurso pelo grupo de participantes, cada qual contando sua experiência num primeiro momento, para então, de modo conjunto, construir um texto que as represente.

A pesquisa propôs seus temas de discussão por uma orientação cronológica em relação à ordem dos acontecidos nas vidas das participantes. Por conta dessa proposta, foram sugeridos dois enunciados disparadores para a primeira atividade: “Eu queria ser quando crescer...” e “Se eu pudesse, hoje, me dar um conselho para mim mesmo quando pequeno falaria que...”. Evocando as memórias e sentidos que o adulto dá aquele tempo/lugar de si mesmo quando criança, a forma como as participantes completam tais sentenças, culmina no encontro de sua fala/seu texto com o outro, seu interlocutor.

Na primeira oficina em ambiente virtual exclusivamente realizada nesse espaço foi dado um título: “Preparação e Ingresso: da vida pregressa como estudante, a escolha do curso e seus sentidos particulares até os ritos de passagem”. Na segunda: “Novas relações sociais, rotas e o Rodo Cotidiano - a constituição dos vínculos com colegas, professores e a instituição”, com o objetivo de instigar o pensamento sobre a relação estudante/colegas/amizades/professores/instituição. A terceira atividade foi a oficina intitulada “Vícios e Virtudes - Expectativa x Realidade”, orientando participantes a compartilhem seus textos sobre os atores do cenário acadêmico sobre fantasia x

realidade nas relações com os mesmos. A quarta e última oficina foi nomeada como “Eu, Autor de Mim”, com o objetivo de propor que o grupo pensasse sobre como as escolhas nos formam, como um (dis)curso nos afasta ou nos aproxima de quem desejamos ser, nos tornar e/ou fazer.

No cerne da pesquisa por conta do uso do ambiente virtual como forma de promover a atenção psicológica no contexto acadêmico, pode ser observado movimento semelhante do grupo participante; das sete estudantes que chegaram a iniciar, com a atividade introdutória da história compartilhada, nas atividades seguintes, a participação, como dito anteriormente, flutuou, com duas, no máximo três estudantes dando suas contribuições nas quatro oficinas subsequentes das histórias compartilhadas.

Além da proposta coletiva, houve uma atividade individual, onde duas estudantes atenderam e enviaram narrativas individuais. Já para a Entrevista de Encerramento houve a presença de uma participante.

Para ilustrar o modo como uma atividade de apoio psicológico pode obter alguma vantagem, é interessante a reflexão realizada pela participante Rosa ao abordar o método virtual modelo potencial de apoio psicológico na Entrevista de Encerramento:

“Na verdade, antes da terapia, eu sempre tive muita dificuldade em me relacionar. Enfim... O social. Até mesmo na terapia, às vezes eu não me sentia à vontade com o meu terapeuta. Ela é psicanalista. Eu tava com ela a mais de um ano, mas tinha momentos que eu não me sentia confortável. Até mesmo a escolha de palavras, enfim... Mas acho que através dessa rede, nesse momento de escrita eu me senti bem confortável... Acho que foi muito bom.”

Rosa associa as possibilidades de expressão de suas experiências nas oficinas ao seu processo terapêutico. Tanto a construção das narrativas escritas quanto o ambiente virtual ofereceram confiança e conforto, avaliação convergente com os dados produzidos pelas outras participantes, embora sua participação flutuante.

No entanto, uma avaliação mais aprofundada sobre o que trouxe Rosa à pesquisa também revela o que prejudica a permanência na Educação Superior e ressoa nas demais vozes das participantes já no primeiro encontro, ou seja, modo como são configurados os processos de comunicação nas relações entre os

estudantes que manifestaram interesse ao longo de toda a pesquisa, mas não conseguiram se presentificar nas atividades online. Ainda menos aos momentos presenciais, quando houveram as reduções mais drásticas do público envolvido.

No ciberespaço, o mundo virtual, abrem-se ainda incontáveis possibilidades às formas de a humanidade expressar-se. Lévy (1999) afirma que “ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. (p.75). Quando Rosa foi indagada sobre como foi escrever num arquivo de história compartilhada e a relação que teve com as demais participantes na criação de uma história coletiva, ela responde:

“Acho que eu fui a segunda ou a terceira a escrever em algumas histórias e achei bem... Eu sei que eu fui me guiando pelo formato da escrita das pessoas pra não fugir muito, mas aí depois eu acabei ficando com uma forma de escrever mesmo... Mas achei interessante a vivência, né? Realidades muito distintas da minha. Achei muito interessante... Foi até uma aproximação, seja lá com quem tenha escrito! Achei muito interessante, muito enriquecedor!”

Entender mais sobre a comunidade em que se vive pode ser mais simples ao tomar o relato sobre a experiência do vivente, seja ele um colega de turma ou veterano, tomado como mediador, seguindo os pressupostos que orientam o projeto PermaneSendo (Pan, 2013, 2016). Tal resposta de Rosa conflui com o pensamento dos ganhos que as relações podem trazer aos usuários desde ciberespaço, com o mundo virtual tornando-se um “vetor de inteligência e criação coletivas” (LÉVY, 1999, p.75).

Cabe, contudo, ressaltar que as principais limitações da prática empreendida encontram-se no modo semipresencial com que foi concebido o seu desenho. A considerar os resultados aqui apresentados e as experiências anteriores com o modelo, sugere-se a realização em formato virtual, integralmente.

Camargo e Bulgacov (2016) afirmam a necessidade da expressão da emoção enquanto um dos processos mais importantes da humanidade, como fator determinante nas relações de aprendizagem, características essencial do contexto acadêmico. A emoção, incluindo sua expressão, é que oferece sentido à atividade, afirmam. Se as IES não oferecem espaço para que se extrapole a pura e fria acumulação e repetição de saberes, sem “oferecer espaço para as atividades criadoras”, como afirma Camargo (2004), isso tornará o próprio ensino um lugar de

silêncio do sujeito, que desaparecerá em meio ao seu cotidiano. Ocupar uma posição silenciada, sem poder colocar em palavras, sem escrever ou falar de sua perspectiva, seria a morte do sujeito, de acordo com Bakhtin (1979/2011).

Como afirmam Machado e Pan (2016), “enunciar é posicionar-se na linguagem, pressupondo o constante e tenso diálogo entre vozes sociais que se reflete e refrata na singularidade do sujeito”. Eis a possibilidade de apoio psicológico no gênero ciberespacial.

Portanto, para além do simples encontro ou da troca de experiências entre participantes da pesquisa, visou-se criar e fomentar novas ações pelo bom desenvolvimento e otimização do tempo de permanência dos estudantes agora em ambiente virtual.

5.2 A EXPRESSÃO DO SOFRIMENTO EM OFICINAS DE ESCRITA VIRTUAIS

5.2.1 Na Inscrição

No formulário de inscrição, as pessoas interessadas em participar da pesquisa foram convidadas a responder a pergunta “Quando você é a/o estudante que a universidade espera?”. As respostas das participantes efetivas, que assinaram o TCLE, serão aqui trazidas para reflexão.

A participante “Azaleia” afirma que é a estudante que a universidade espera quando produz bons artigos e os aplica em periódicos renomados”, ou seja, torna possível observar o que a estudante acredita ser a demanda da instituição: aplicar-se na confecção de artigos e na sua publicação. Para Azaléia, não basta a formação ser concluída ou, ainda, construir boas relações/vínculos com seus professores e colegas, mas sua performance enquanto pesquisadora-escritora. “Margarida” respondeu ao questionamento com um simples “não sei”. Resta pensar que a estudante: a) ou não consegue perceber quais as possíveis demandas que lhes são feitas pela universidade; b) ou não enxerga-se como pessoa capaz de atender o que sua instituição espera dela.

A próxima participante, “Magnólia”, foca sua resposta à pergunta no seu desempenho, quando obtém boas notas, independentemente dos custos que a perseguição desses resultados venham trazer à sua saúde mental. “Jasmim” responde que é a estudante que a universidade espera nos momentos em que consegue estudar e quando é capaz de introduzir-se nos ambientes acadêmicos, ou seja, enquanto não estuda ou sente-se/é excluída, não atende às exigências que acredita serem da instituição.

Quanto à participação de “Rosa” na resposta para a pergunta realizada ainda no momento da inscrição, esta coloca múltiplos aspectos envolvidos, no que a mesma percebe sobre as possíveis demandas da instituição aos seus estudantes. É perceptível a ambivalência de sentimentos quando esta expõe que, até aquele momento não vinha “saindo como o planejado” e, justamente por isso, sente-se “muito que bem”. Rosa afirma que espera “não ser essa estudante”, se é possível especular quanto a um modelo a ser estimulado pela universidade.

Rosa continua falando sobre o “quando” escapa desse ideal de estudante, afirmando ser mulher, negra e de sua perspectiva que a coloca distante das expectativas que a IES coloca sobre seu público; “Ainda bem. É uma boa coisa que os meus objetivos possam sempre ser ilimitados e imensuráveis. Inesperados.”

5.2.2 Na Roda de Conversa Inaugural

Para possibilitar o maior número de presentes na roda de conversa inaugural foi incluído um calendário semanal onde os inscritos colocariam os horários em que poderiam participar. Como resultado, foram estipulados 2 horários para conseguir receber todos - duas rodas de conversa.

Estavam presentes na primeira roda 3 estudantes. No segundo horário a atividade foi remarcada porque apenas 1 estudante apareceu e em comunicação com o grupo, foi tirada uma terceira data para receber os demais interessados. Mais 3 estudantes participaram. Apenas 1 estudante não conseguiu participar presencialmente da Roda de Conversa Inaugural, mas realizou as atividades remotamente, totalizando 7 estudantes integrando o grupo que participou da pesquisa.

Um ponto a ser discutido é a necessidade de coleta das assinaturas presencialmente para o Termo de Consentimento Esclarecido (TCLE) que, baseado nas experiências anteriores de pesquisa no projeto, foi um fator determinante para haver uma Roda de Conversa Inaugural no formato presencial. Se num primeiro momento ocorreu a inscrição de 25 estudantes, no seguinte, apenas 6 conseguiram estar presentes para o primeiro encontro presencial, ainda que tenham sido oferecidos 3 horários/dias diferentes para realização dos encontros presenciais pela questão da incompatibilidade de agenda.

Com base nos questionários criados dentro do projeto nas primeiras experiências do projeto em 2014, por tratarem-se de uma série de questionários que podiam ser realizados de uma só vez, a participação foi maior. Resta pensar que pelo fato de haver a demanda presencial e terem que se deslocar até o campus onde foram realizados os encontros, além da dificuldade para falar/compartilhar sobre os desafios que tem enfrentado que é característica em trabalhos psicoterapêuticos. A rotina acadêmica, sobre a qual os estudantes se queixam, por si só é cansativa e isso pode ser tomado como mais um “trabalho” para estudantes que buscam por apoio (PAN et al., 2017).

Evocando as memórias e sentidos que o adulto dá aquele tempo/lugar de si mesmo quando criança, a forma como as participantes completam tais sentenças, culmina no encontro de sua fala/seu texto com o outro/seu interlocutor. Ao longo das duas Rodas de Conversa Inaugurais, as participantes conseguiram contar sobre suas angústias em relação aos seus cursos, os momentos que consideraram importantes até aquele momento e o contexto atual de suas vidas acadêmicas.

Na primeira das duas rodas inaugurais, já na primeira fala, quando apresentou-se, “Margarida” disse que diante das atividades de seu curso de mestrado, deparou-se com textos com um grau maior de complexidade e pensou, transcritas as suas palavras: “Eu não sou burra também! Eu vou dar conta. Vou aprender de algum jeito (...) Aí, as primeiras aulas eu fiquei apavorada! Assim... Porque eu não entendia nada, e aí eu não sabia o que tava acontecendo, assim... E lia os textos, não conseguia entender nada... E aí aquilo foi, assim, me causando um mal-estar. Assim... Teve uma aula que eu saí, assim, com dor de estômago, de tão... Tipo... Foi horrível pra mim! Tava sendo horrível!”.

O relato de Margarida pode ser tomado como o que representa o choque que se dá coletivamente nos primeiros contatos dos estudantes com a rotina acadêmica, entre o gênero linguístico cotidiano e o científico (PAN LITENSKI, 2018). O mesmo ocorre quando os estudantes ingressam a graduação e não conseguem apropriar-se do gênero científico, compreendendo ou produzindo os, textos demandados pelas disciplinas dos seus respectivos cursos. Pan e Litenski (2018) colocam tal processo, o de apropriação de um gênero, com suas complexidades, como determinante para a pessoa ser colocada, e/ou se colocar, como competente/incompetente, ou ainda, como afirma Sawaia (2014), incluída ou excluída. Margarida, ainda abordando sua dificuldade para inserir-se no gênero acadêmico, reafirma a teoria quando traz o trecho transcrito: “Não presto para estar aqui!”.

Azaleia afirma-se de modo semelhante quanto à sua escrita contando que “quando chega na graduação, na parte do português, é muito complicado a questão da escrita, porque você acha que como você faz letras você sabe escrever e: nossa, mando muito bem! É perfeito! Mas chega um professor e te dá uma devolutiva e você se sente humilhado...”. A participante continua sua fala questionando-se: “o que eu tô fazendo aqui? (...) O professor vai e acaba com você”.

A contribuição de Azaleia reverbera tanto com os dizeres comuns aos estudantes, quanto com as pesquisas e os dizeres dos estudiosos sobre o contexto acadêmico, assim como o que trouxe Margarida. Sentir-se humilhada a coloca na categoria de sofrimento ético-político de Sawaia (2014), assim como uma aluna incompetente, de Pan e Litenski (2018), o que pode acabar por representar uma das motivações para a evasão em seu curso.

Aloe Vera, que frequentou o mesmo curso e instituição que Azaleia, relata que por vezes foi procurada pela colega por questões de insegurança quanto aos textos e trabalhos acadêmicos apresentados, o que classificou como “um negócio dela mesma”, ou seja, algo banal e característico da colega, não enxergando problemas no que tinha produzido.

Em alguma medida, classificar a insegurança da colega como “banalidade” ou costume representa uma das falas que silenciam os demais estudantes. Quando a importância do sofrimento para um/a par/colega não é levada em

consideração e pormenorizada pelo outro, o primeiro tende a enxergar-se como alguém que não consegue lidar, resolver ou adequar-se ao contexto acadêmico.

Aloe segue sua participação trazendo sobre os obstáculos que teve em sua trajetória, já que estava recém-formada e com vistas ao mestrado em sua área à época da Roda de Conversa Inaugural: “pra mim a universidade foi muito difícil porque eu saí da minha cidade e daí eu comecei a trabalhar aqui, comecei a viver sozinha (...). Eu tenho depressão, eu tomo antidepressivo, não sei há quanto tempo. Já vai fazer um tempinho, porque eu não faço acompanhamento psiquiátrico nenhum”. Ou seja, para além das questões cotidianas na academia, Aloe afirmou que: primeiro mudou-se de outra capital estadual para a presente cidade com o intuito de realizar seu curso, e segundo, que estava com tratamento psiquiátrico sendo levado sem acompanhamento de um médico, apenas utilizando a medicação, com histórico familiar de transtorno mental. E quando ela fala sobre os espaços que encontra para receber algum apoio, revela que a despeito de tratar-se de um curso de “humanidades”, como afirma, “não têm um espaço assim para conversar” e que “são pouquíssimos os professores que entendem” as dificuldades pertinentes a cada estudante.

Aloe, no que diz respeito à mudança no espaço físico, precisou adaptar-se não só ao contexto acadêmico, mas à uma nova cidade, com uma cultura com suas peculiaridades, diversa à qual comungava, construindo desde o começo os vínculos de amizade neste novo espaço, vivenciando relacionamento(s), repensando a dinâmica da relação com os familiares e amigos que ficaram para trás.

Quanto ao seu tratamento psiquiátrico e psicológico, a estudante não conseguiu dar sequência do modo mais adequado, promovendo a automedicação sem o devido acompanhamento para seguir adiante no contexto de mudanças que a graduação trouxe para sua vida, ainda que a universidade ofereça atenção médica gratuita para a comunidade acadêmica.

Azaleia retoma também como reage às demandas dos professores em suas disciplinas, aqui transcrito: “Você falou tanto sim, sim, sim, sim, mas o que você queria falar é não, que uma hora isso acaba explodindo!”. Com isso, ela explora o sentido que a sobrecarga de textos e desempenho em provas adquire para os

estudantes, obrigados a seguir o fluxo sem haver tempo para tanto lazer, ou como contava Aloe Vera, sem espaços para conversar.

Na segunda roda inaugural, “Jasmim” traz a questão socioeconômica, sobre o recebimento de bolsa como um fator determinante para sua permanência e qualidade de vida. Sem atender às demandas, essas feitas de modo mais explícito pela instituição, na forma de contrapartida para o recebimento de bolsa-auxílio, caso a estudante não mantenha um desempenho regular, com o índice de rendimento acadêmico, o IRA, adequado, perderá o benefício. É como apresentado antes, quando as políticas públicas de inclusão são elaboradas, como no REUNI (MACHADO PAN, 2013), mas ainda sim, a universidade reproduz os processos de exclusão (SAWAIA, 2014), do mesmo modo como reproduz o que ocorre no contexto social mais amplo, no país (CHAUÍ, 2001).

Refletindo sobre a qualidade da permanência desta estudante que se coloca sob pressão quanto ao rendimento, a mesma afirma que tal circunstância a faz questionar-se se aquele é seu lugar. A sensação de não-pertencimento à instituição ou turma, os questionamentos quanto à opção de curso quando o desempenho não atinge o esperado já foi tema explorado por Pan, Lomba e Machado (2017) quando desenvolvido questionários direcionados à comunidade acadêmica com base nos dados encontrados, por exemplo, nos atendimentos realizados pelo serviço de Plantão de Acolhimento do Projeto PermaneSendo e na experiência narrada pelos integrantes do projeto.

O caso de Bromélia, uma estudante que já estava na iminência de ser jubilada em outra IES pública em outro estado brasileiro, também mudou-se para fazer o novo curso. Conta que entrou na IES anterior já com planos de fazer a prova de transferência para seu curso de graduação na UFPR, pela via do Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes, o PROVAR. Conta que algumas das questões presentes na antiga universidade eram a hipocrisia e a “cultura de greve” que interrompeu o calendário acadêmico por períodos relativamente longos. As disciplinas ocorriam de modo descompassado, com cada professor realizando sua carga horária conforme sua agenda.

Um exemplo citado por Bromélia, foi que um professor tinha viagem marcada para um período em que normalmente ocorriam as paralisações, não estando

disponível para ministrar sua disciplina em pleno ano letivo, sem que efetivamente estivesse ocorrendo uma greve.

As questões que participavam do cotidiano acadêmico acabaram por tornar a permanência das estudantes na instituição, por vezes, com um número de obstáculos que foram maior que a carga de estudos/leitura, apresentação de trabalhos, falar em público, obter notas, o modo como ocorria a relação com estudantes e professores, o recebimento de bolsas-auxílio e questões de saúde mental. O evidenciado nesse primeiro momento foi a falta de espaços para que estudantes compartilhem sobre suas angústias de dentro e de fora dos muros da universidade. De modo semelhante ao que ocorria no PermaneSendo, quando estudantes buscaram atendimento uma vez e não mais retornaram, conseguindo lidar com suas demandas, o que foi verificado pelo projeto em busca ativa pelos que passaram pelos plantões de acolhimento (PAN, LOMBA MACHADO, 2017; MOREIRA, 2018).

5.2.3 Nas Oficinas Virtuais de Escrita

Quanto às atividades *online*, o momento que é considerado o cerne da pesquisa, por conta da inovação na forma de o profissional de psicologia promover a atenção no contexto acadêmico, pode ser observado movimento semelhante do grupo participante.

Das sete alunas que iniciaram as atividades, com a atividade introdutória da história compartilhada, nas atividades seguintes apenas duas, no máximo três estudantes deram sua contribuição nas atividades subsequentes. Além da adesão quanto à proposta das histórias compartilhadas, apenas 2 estudantes enviaram suas narrativas individuais.

5.2.3.1 Ritos de Passagem

Na primeira oficina em ambiente virtual exclusivamente realizada nesse espaço foi dado um título: “Preparação e Ingresso: da vida pregressa como estudante, a escolha do curso e seus sentidos particulares até os ritos de

passagem”. A primeira sugestão de tema foi “Pra passar no vestibular eu...”, respondido por suas das participantes. Rosa escreveu:

“Passei por altos e baixos. Mais baixos do que “altos”. Entrei em um cursinho pré-vestibular gratuito e por motivos diversos (principalmente financeiros), precisei sair do mesmo. Depois, tive que estudar por “conta própria”. Por vezes determinada, e constantemente desmotivada. Tive o apoio constante da minha mãe e irmãs - o que foi imensuravelmente significativo durante aquele processo”.

Em sua resposta, fica o registro de como a questão econômica era um dos fatores determinantes, como já fora mencionado nas rodas de conversa inaugurais. A mesma questão está presente em outros momentos de suas narrativas. Ressalta-se aqui o que também já foi destacado quanto às políticas de inclusão, com as diretrizes adotadas à época do REUNI (MACHADO PAN, 2014) e processos de democratização e suas questões quanto à sua eficiência no acesso a ao nível superior de ensino no Brasil (OLIVEIRA SILVA, 2017).

Azaleia conta sobre a necessidade que teve de estudar sem conseguir frequentar aulas em cursinho pré-vestibular, contando com o apoio familiar e de seu círculo social:

“Precisei estudar muito, sem ter como pagar um cursinho eu me organizava e com isso consegui pegar materiais emprestados com amigos e ir estudando em casa. Precisei muito do apoio financeiro dos meus pais, para poder me dedicar totalmente aos estudos e assim conseguir passar no vestibular”.

Seguem agora as respostas para o questionamento sobre como foi quando souberam que conseguiram ser aprovadas no vestibular. Rosa foca sua resposta nos seus sentimentos: “uma experiência libertadora. Senti uma mistura de alívio e alegria extrema e incredulidade”, afirma. Azaleia menciona a ambivalência entre sentimentos de alegria e desespero, já lançando suas expectativas sobre as novas rotinas: “um misto de alegria, por ter passado no meu primeiro vestibular e em uma universidade federal sem ter feito um curso preparatório e ao mesmo tempo desesperador, pois sabia que o futuro seria incerto e cheio de novidades que eu não saberia se seriam boas ou não”.

O júbilo e a ansiedade pela abertura da perspectiva de ingressar e obter um diploma de graduação, com a ideia de que isso garante um “futuro melhor”, até pelos efeitos que isso produziu nas estudantes, remete, em mais de uma ocasião, ao que Jacques e Pan (2019) observaram ocorrer de modo semelhante com estudantes participantes de suas investigações.

No último tema proposto para tratar dessa etapa de transição de fora para dentro dos muros da universidade, as participantes foram convidadas pra parar sobre “Meus primeiros dias na universidade foram marcados por/pelo/pela...”. Azaleia conta:

“Muita indiferença vindo por parte dos professores e colegas, além de descobrir que a universidade na verdade era como uma guerra e cada um tinha que lutar pela sobrevivência e isso foi logo na primeira semana, os primeiros dias foram bem desesperadores”.

Sawaia (2014) propõe a reflexão quanto aos sentimentos e afetos que participam de contextos com a unidade dialética da inclusão/exclusão, o que o relato de Azaleia evidencia: o modo como recorda seus primeiros dias na universidade, “desesperadores” e carregados de “indiferença”. No breve relato sobre esses primeiros dias como estudante universitária, Rosa fala sobre algumas de suas sensações incômodas:

“Ansiedade. Me senti sufocada, impotente. Na maioria das vezes, vulnerável. Não me via em ninguém, com ninguém - e ao mesmo tempo, me detestava por pensar assim. Houve um Professor, entretanto, cuja didática e conhecimento (em sua maioria, inclusivo e acessível), encheram de ternura o meu coração e facilitaram os meus primeiros dias na Universidade. Eu pensava comigo: ‘Afim, há esperança!’”

5.2.3.2 Rodo Cotidiano

Na segunda Oficina de Escrita em Ambiente Virtual as reflexões direcionaram-se ao tema “Novas relações sociais, rotas e o Rodo Cotidiano - a constituição dos vínculos com colegas, professores e a instituição”, com o objetivo de instigar o pensamento sobre a relação estudante / colegas / amigadas / professores / instituição. A primeira questão foi quanto ao modo como consideravam sua relação com os colegas de curso. Azaleia respondeu da seguinte forma:

“(...) muito agradável, as pessoas gostam de mim, aparentemente. Eu gosto dos/as meus/minhas colegas de curso, embora não os conheça muito bem. São relações bastantes semanais, sem outros vínculos a mais. Em maioria, são relações bastante pontuais nos falamos apenas para saber sobre as atividades acadêmicas, é muito difícil lidar com algumas pessoas e situações na universidade e acredito que exatamente por esse motivo as pessoas acabam optando apenas por uma relação de coleguismo, mesmo que todos sejam extremamente educados as relações não passam dos assuntos acadêmicos”.

Rosa manteve sua perspectiva socioeconômica sobre os que adentram uma IES, inclusive colocando em questão o racismo, o eruditismo com pouca pragmática sobre as teorias estudadas em seu curso, o que acaba por reproduzir processos de exclusão, enquanto catalisador de sofrimento/angústia, das pessoas que não se adequam a tal lógica (SAWAIA, 2014). Se num momento ela afirma que é uma relação agradável, no seguinte, expõe a segregação/exclusão entre colegas do seu curso:

“Tranquilo. Não tenho grandes vínculos, mas em geral, é muito agradável. Acredito que a realidade socioeconômica é o principal divisor de águas, como era de se esperar. As vivências acabam entrando em choque, e por fim, os grupinhos são formados. Por vezes, não me sinto parte. Sei lá... É estranho. Os outros cotistas não se manifestam, e não há muitos diálogos que promovam uma aproximação. Quando este ocorre, é feito por representantes do Centro Acadêmico, que majoritariamente, são burgueses detentores de todo o conhecimento teórico para lidar com as “classes”, mas que no fim, nunca entram em prática. Ao menos, não efetiva” (Rosa).

Acerca da relação com os professores, as estudantes julgaram da seguinte maneira:

“Tensa. Por eu estar em um lugar em que a maioria das pessoas seguem por referenciais teóricos extremamente distintos dos meus, os debates e enfrentamentos em sala de aula são tensos. Já foram mais. Os intercâmbios que eu faço com estudantes de outros cursos e mesmo de outras universidades me deixam mais calma e com menos vontade de disputar teoricamente com essas/as professores/as que em algumas situações colocam suas opções teóricas como as mais relevantes do mundo. Como alguém que pensa formação humana, acredito em espaços diversos e que devem ser críticos e negociáveis. Não encontro isso com o corpo docente que eu convivo em minhas aulas... Infelizmente” (Azaleia).

“Complicada. É uma relação muito impessoal, meus professores se colocam em pedestais e acabam virando intocáveis para alunos que precisam trabalhar e não podem viver apenas no ambiente acadêmico e situações assim são extremamente desmotivadoras fazendo com que eu não sinta vontade alguma de falar com meus professores ou com que eu sinta uma admiração por eles, a única coisa que eu sei é que são pessoas que sabem muito sobre a teoria porém totalmente insensíveis nas relações aluno/professor” (Rosa).

Ambas as estudantes colocam como um dos obstáculos à permanência, já que relatam certo desconforto nas tentativas que realizam para estabelecer contato, tirar dúvidas e buscar soluções para questões de suas rotinas particulares. Além disso, a impessoalidade salta no texto de ambas, junto com uma inflexibilidade ou exclusão de outras teorias que participam dos respectivos cursos. Quanto às rotinas de cada uma das participantes nessa etapa, estas relataram que ficam envolvidas com:

“Aulas e muitas horas na biblioteca fria e silenciosa da reitoria. Eu amo o ambiente acadêmico, suportando e tentando lidar com suas contradições. Acredito que por mais elitizado que seja, existem janelas bem interessantes em que podemos encontrar meios de superar as contradições e nos colocar no mundo. Não que seja uma tarefa fácil. Tudo que é importante, pelo menos para mim, dá trabalho... Esse trabalho eu assumi para mim” (Azaleia).

“Algumas horas de estudo e solidão, eu sempre gostei de estudar então eu precisei adaptar esse meu gosto para a universidade e para o tempo em que me é permitido fazer isso, entre assistir às aulas e trabalhar, busco janelas onde posso ficar na biblioteca ou em casa estudando, além é claro de utilizar o tempo livre no final de semana para conseguir dar conta das atividades e de dos inúmeros textos que precisamos ler e realizar fichamentos, mas eu já sabia que seria difícil, então é uma questão de assumir essa responsabilidade e tentar encarar da melhor forma possível” (Rosa).

Nos dois relatos, Azaleia e Rosa contam sobre a atividade solitária que é para elas dedicarem-se aos estudos, frequentando espaços como as bibliotecas dos respectivos campi, a importância que realizar essa atividade tem para elas e sobre como isso já participava de suas expectativas.

Pode ser realizado um destaque sobre o modo como Azaleia coloca a universidade sendo o palco de contradições, a exemplo do que Chauí (2001) aponta quando aborda uma breve comparação ao lançar o olhar sobre os movimentos que ocorrem na sociedade em geral e que são reproduzidos no interior das IES. Tal fato,

por esta estudante, só é superado quando encontra seu espaço nesse local de “refúgio”.

E quando questionadas quanto ao que estudar em uma universidade as fazia despertar, na última questão desta Oficina de Escrita, as estudantes construíram suas ideias da seguinte maneira: “Estudar numa universidade pública me faz...”

“...pensar e refletir sobre o público! Sobre a concepção dicotômica públicoprivado, sobre as noções que se atribui ao que é público, que em grande medida, inclusive na universidade, não é assumida socialmente. Eu penso em quem está a minha volta, eu penso na minha própria ocupação aqui... na trajetória que me fez estar aqui, os motivos de eu querer permanecer, os motivos de inúmeras pessoas quererem sair, e aqueles que fazem outras nem sequer desejarem entrar. Que público é esse? Que público é esse que me amarra tão profundamente em uma matrícula? Que desconsidera uma estudante que ainda nem entregou sua dissertação (ainda que a tenha defendido) e a impede de ALMOÇAR no Restaurante Universitário. Que público é esse que controla quem está dentro, à medida que cerceia a entrada de tantos outros? Posso dizer que estudar em uma universidade pública para mim, me faz pensar em diversas relações sociais que me constituem enquanto ser humano... Refletir muito sobre o que é o ambiente acadêmico e qual o peso de se estudar em uma universidade federal tem na minha vida, seja pessoal ou profissional. Ao mesmo tempo é um local que me faz pensar demais sobre a desigualdade social e toda a disputa que existe para conseguir ingressar na universidade e em qual momento da nossa vida aprendemos que as universidades públicas são as melhores, já que em todo o ensino básico só ouvimos críticas ao ensino público. Estar em uma universidade pública me faz pensar que ao sair de lá ou enquanto eu represente essa universidade eu não devo medir esforços para que eu influencie pessoas a buscar este ensino e lhes mostre que esse é um ambiente de todos, não importa o que te digam, me faz pensar que o direito ao estudo é para todos e que a universidade deveria oferecer melhores condições de permanência para os seus alunos, pois muitos não são de uma família com alto poder aquisitivo e esses alunos merecem ter um ensino superior, isso envolve também ter a empatia de professores que muitas vezes querem em suas salas de aula apenas alunos que podem estudar o dia todo. Estar em uma universidade federal me faz pensar o quanto somos parte de um mundo desigual e ao mesmo tempo não me deixar derrubar, pois sei que pessoas que também fazem parte deste ambiente lutam por um mundo melhor” (Azaleia).

“Grata. De outro modo, eu dificilmente estaria fazendo parte do ambiente acadêmico - e se estivesse, carregaria em minhas costas, dívidas das quais eu teria muita dificuldade em arcar. Estar em uma universidade pública me torna, todos os dias, mais consciente do espaço em que estou ocupando, enquanto mulher negra. Sei que já sou privilegiada, por estar escapando das estatísticas que a minha

negritude, histórica e socialmente falando, me impôs. Então eu reflito sobre as realidades - de quem ocupa ou deixa de ocupar este lugar, de "acesso público" (Rosa).

A participante Azaleia aponta diversas características observadas ao longo do seu tempo de permanência na IES: os aspectos sociais, econômicos, acadêmicos, as formalidades destes espaços na academia, entre tantos outros. Aqui a estudante indicou as parcerias público-privadas, como o modo de as iniciativas privadas influenciarem as diretrizes da IES públicas e mantém-se um estado de anonimato ou sigilo sobre tal característica; sua história, seu contexto e suas perspectivas, as quais a fazem querer permanecer, por um lado, mas que pelo outro fazem pessoas abandonarem seus cursos ou não desejarem, antes, nem mesmo entrar, expressando as contradições características do sujeito que se posiciona, enunciando-se (BAKHTIN, 2011); a crítica quanto à identidade do estudante colocada como mais um número (de matrícula), retomando a relação impessoal que também se expressa, como citado pela estudante, entre professor-aluno; a censura velada em determinados espaços, numa universidade pública, ou pela burocracia que impedem o aluno de realizar, por exemplo, suas refeições em Restaurante Universitário (RU); como suas relações sociais a constituem enquanto ser humano e como constroem sua subjetividade, enquanto uma futura trabalhadora na área de seu curso. Pode-se afirmar que, em alguma medida, essas reflexões são fruto de suas relações com os atores deste cenário.

O que compõe a vida do estudante, o que participa das suas rotinas, do "rodo cotidiano" acadêmico que puxa e empura, arrasta e impulsiona, e eventualmente o faz descer pelo ralo, desaparecer de seu lugar, interfere diretamente na sua presença e/ou ausência dentro deste contexto. O cotidiano é imposto pela IES ao universitário que é tomado como passivo/submisso, que resigna-se, que se renuncia. Reside nas tentativas de encontrar sua voz, nos esforços para se posicionarem e se contraporem às imposições e demandas oficiais, no encontro com seus pares, a chance de poder, na expressão de suas angústias, no enunciado, articularem-se para permanecer e transformar a instituição (BAKHTIN, 2011).

Rosa, por outro lado, escreve sobre o prazer que obtém na percepção de que ocupa este espaço, uma IES pública. Para a estudante, o significado de sua permanência se refrata em múltiplos sentidos, afinal, esta escapa do que as

estatísticas dizem sobre mulheres negras no Brasil, em grande parte tolhidas do acesso ao Ensino Superior, restritas à vida marginalizada, consciente quanto aos processos que a fariam ser excluída deste ambiente, e por isso, empoderada para não deixar-se excluir (SAWAIA, 2014).

5.2.3.3 Fantasia e Realidade na Expressão

A terceira atividade foi a oficina intitulada “Vícios e Virtudes - Expectativa x Realidade”, orientando os pacientes a compartilharem seus textos sobre os atores do cenário acadêmico sobre fantasia x realidade nas relações com os mesmos. Para o penúltimo conjunto de atividades, três estudantes conseguiram realizar a proposta em uma Oficina de Escrita em Ambiente Virtual.

A oficina seguiu com a proposta da seguinte forma: a frase disparadora evocava de modo direto o que a estudante esperava antes de iniciar o curso e o que, de fato, encontrou (“Eu esperava... E encontrei...”), com relação a alguns dos atores do contexto acadêmico:

1 - Em relação às amizades;

“Das amizades eu esperava mais respeito com o jeito de cada um. Parece que a universidade quer padronizar as pessoas, e esse grande sujeito “universidade” é formado por pessoas e as relações que essas pessoas realizam. Penso que o que eu encontrei em relação às amizades no ambiente acadêmico foram mais relações superficiais e cotidianas, nada muito para além disso”. (Magnólia)

“Eu esperava encontrar pessoas mais acessíveis e abertas ao diálogo e no fim encontrei pessoas loucas por competir por notas e por coisas totalmente vagas. Encontrei relações de coleguismo e de interesse, amizades verdadeiras, dentro de quase cinco anos de graduação eu posso contar nos dedos de uma mão, eu aprendi que na universidade as pessoas falam com você por interesse e um interesse pessoal, para algo que elas se saiam bem e não pensando nos demais”. (Azaleia)

“Das amizades, eu não esperava. Penso que este foi o meu erro, e ao mesmo tempo, a minha salvação. Desde adolescente descobri que o ser humano é incrível, quanto à possibilidades de vir a ser e de se desdobrar; bem como descobri que este, inevitavelmente, comete erros. Há erros e erros, é claro. No entanto, alguns erros, de tão enraizados durante à educação na primeira infância (como se sabe, aqueles ensinamentos errôneos que passam de pais a filhos), que não há muito o que se fazer que não seja, se afastar. E não esperar.

Digo que este foi tanto o meu erro quanto à minha salvação porque hoje eu percebo que, por pensar assim (e honestamente, não me arrependo), “perdi” importantes oportunidades. Igualmente me confundi muito quanto àquelas amizades que pensei possuir. E no entanto, essa minha posição foi um ganho porque me permitiu um lugar de reflexão. E também, de outros ganhos - a maioria destes, positivamente inesperados. Fico feliz comigo mesma por não ter caído nos mitos estereotipados sobre o meu curso. Ser de “humanas” significa algo, mas não é tudo isso”. (Rosa)

Nesse trecho, as primeiras, Magnólia e Azaleia trazem a expectativa de haver maior/melhor contato com os colegas de curso, de modo a facilitar a permanência, mas o que vieram a constatar, na realidade, foi como as relações são impessoais, amizades circunstanciais e com o pano de fundo guiado por objetivos restritos às demandas acadêmicas. Tal fator reforça os processos de exclusão (SAWAIA, 2014), à medida em que as estudantes não são reconhecidas/acolhidas em seu contexto pelos seus pares (PAN, 2016).

Rosa, por outro lado, afirma que não esperava que fosse constituir laços de amizade no decorrer de seu tempo de permanência. Expõe uma ambivalência de sentimentos em relação a não abrir-se, mas que, também por essa reclusão, poupou-se de eventuais frustrações. Mesmo fechando-se, afirma que obteve “ganhos inesperados”, o que representa que, em alguma medida, conseguiu sentir-se incluída (SAWAIA, 2014).

Baixas expectativas tornaram o contato, ainda que com um pequeno grupo, um acolhimento maior que o esperado.

2 - Colegas/Grupo de trabalho;

“Dos grupos de trabalho eu esperava mais cooperação. Na UFPR eu encontrei um grupo de trabalho bastante participativo, mas pouco cooperativo em relação ao trabalho como um todo. Cada um fazia a sua parte, sem se preocupar com o todo. Atualmente sinto a mesma coisa no programa de pós-graduação”. (Rosa)

“Colegas/Grupos de trabalho é um assunto sempre complicado, as pessoas pensam em fazer a sua parte e acabou, não existe um diálogo ou a criação de um ambiente agradável para se trabalhar. As pessoas fazem a sua parte, criticam a dos outros e acabou o trabalho e assim aparentemente vivemos neste ciclo até o fim da graduação”. (Azaleia)

As duas estudantes que atenderam a essa atividade afirmaram que os trabalhos são realizados, mesmo que sendo proposto um trabalho de grupo, de modo desarticulado, com cada membro da equipe deixando para realizar “sua parte” para que posteriormente todos juntem e estabeleçam de forma desconectada, o resultado do grupo sem o grau de interação ou preocupação com sua forma total. Essa característica, tomada como comum à graduação, o que foi observado por ambas as estudantes, como afirma Magnólia, é reproduzida no seu curso de mestrado. Essa desconexão expressa o grau de impessoalidade e afastamento das emoções nos afazeres acadêmicos. Segundo Camargo e Bulgacov (2016), momentos em que a emoção encontra-se separada da atividade, esta última torna-se obstáculo à aprendizagem.

3 – Professores/as;

“Dos professores/as eu esperava mais comprometimento com a realidade política, como um todo, e social, em relação aos problemas mais locais. Eu encontrei professores/as descomprometidas com seus alunos/as e muita exigência formal. Meu balanço sobre essa universidade realmente não é muito bom, desculpe”. (Magnólia)

“Os professores foram a minha grande decepção. Pessoas grosseiras, com um ego inflável e vontade nenhuma de estar em sala de aula. O tempo todo direcionam as aulas para os seus “favoritos” e esquecem os demais alunos, ter uma opinião diferente da deles é inadmissível e se você persistir é certa a reprovação na disciplina. É difícil ter uma relação ou reação positiva quando penso em meus professores”. (Azaleia)

“Dos professores eu recebi, em sua maioria, precisamente aquilo que eu esperava. Acho que o ambiente acadêmico acaba por influenciar no comportamento dos docentes, mesmo naqueles que talvez, em outro contexto, não agiriam como agem. Alguns são mais superficiais. Outros, extremamente carregados de amorosidade para com a turma e a disciplina na qual lecionam. Para além da didática, por vezes encontrei uma rede de apoio incrível, e eu sou muito grata por isso”. (Rosa)

Na relação com os professores, um dado a ser refletido foi que as três revelaram descontentamento. Magnólia menciona um descomprometimento de caráter semelhante ao que Sawaia (2014) traz como uma crise “ético-política”, sem observar os mecanismos que podem levar o estudante a sofrer com os processos de exclusão. Em sua percepção, mais preocupados com questões “formais”, o que

pode ser tomado pelo distanciamento social, valorização de desempenho, atrasos/faltas e a transmissão dos conteúdos exigidos pelo MEC ou propostos pela ementa da disciplina na universidade.

Azaleia complementa o ponto de vista excludente na atuação do corpo docente quando este, frequentemente, privilegia alunos que compartilham de determinado posicionamento político ou abordagem/linha teórica, dando o risco de reprovação no caso de haver algum conflito ideológico/político com o professor.

Rosa conta que em seu curso existem casos de professores que reproduzem o comportamento mencionado pelas demais participantes, mas que ainda conta com apoio em alguns pontos do corpo docente, o que a faz ser grata.

4 - Carga horária;

“Eu esperava uma carga horária de estágio obrigatório mais baixa, na graduação, e encontrei uma carga horária altíssima, sem que as professoras e o corpo discente tivessem uma estrutura para tocar tantas horas em escolas, sem qualquer condição de supervisão para a grande quantidade de alunos/as. No Mestrado, eu esperava uma quantidade de carga horária que me desse suporte teórico para escrever, e encontrei isso, ainda que esse suporte teórico esteja mais fora do que dentro do que eu desejo estudar. Enfim, as coisas não são perfeitas, né?” (Magnólia)

“Uma carga horária absurda de disciplinas e de leituras, sem contar os seis estágios obrigatórios totalmente desorganizados. Não é fácil lidar com tantas horas e com tudo que vem com elas”. (Azaleia)

“Sufocante. Pouco inclusiva, se contar os diversos contextos socioeconômicos de estudantes como eu, que precisam de conciliar vida acadêmica e atividades remuneradas. O que facilita as coisas são, mais uma vez, a flexibilidade didática de determinados docentes”. (Rosa)

As três estudantes, em seus relatos quanto à carga horária de seu curso, questionaram convergiram quanto ao tempo dedicado aos estudos, que as fizeram ir além do previsto pelos seus cursos, como no caso dos estágios obrigatórios e das atividades de ensino, pesquisa e extensão, previstos nas diretrizes formativas da UFPR.

Magnólia dá destaque aos obstáculos à graduação, como a falta de estrutura na organização de professores para oferecerem supervisão adequadamente. Azaleia afirma que seis estágios obrigatórios em seu curso, sem uma organização

adequada, torna-se uma sobrecarga. Já Rosa, afirma que as características da carga horária impede estudantes que buscam exercer uma função remunerada sejam obrigados a contar com a flexibilidade do corpo docente, sentindo-se obrigada a expor sua situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que a constrange e dificulta o diálogo, fazendo-a silenciar-se, o que, como já foi afirmado, para Bakhtin (2011) e Sawaia (2014) representa a morte e a exclusão, respectivamente.

5 - Carga de Estudo;

“A carga de estudo no Mestrado é intensa. Eu esperava isso mesmo. Azaleia - Eu esperava que fosse intensa, porém precisar cursar 12 disciplinas em um semestre me parece uma situação nada saudável, porém preciso me organizar muito para dar conta de toda essa carga de estudo. Rosa - A carga de estudo, neste dois primeiros anos, não é tão terrível como pensei que seria. Quer dizer, estou conseguindo lidar com ela – isso deve significar alguma coisa. Mas confesso que não é sempre que me comprometo com tudo o que é requerido nas disciplinas - é uma tarefa difícil de se realizar, e faço isso em prol da minha saúde mental, principalmente”. (Magnólia)

Em todos os casos, as participantes tomam a carga de estudo em seus respectivos cursos como adequadas, colocando a responsabilidade para lidar com as mesmas sobre si. Magnólia esperava por carga intensa no mestrado e não menciona se encontra dificuldade ou desgaste com isso. Azaleia coloca como uma possível resolução para enfrentar tal carga de estudo sua organização, mesmo que afirmando não ser algo saudável realizar doze disciplinas em um semestre, o que denota a percepção de uma atividade que demanda intenso esforço. Rosa afirma não ser “tão terrível” como pensou por conta de, até ali, estar conseguindo lidar, contanto que mantenha-se comprometida com o que lhe é demandado; não conseguir desempenhar tal comprometimento culminaria na ruína de sua saúde mental.

Um dado que ilustra a relação com o encontrado nesse item da fase de produção de dados é que nos questionários apresentados à comunidade acadêmica da UFPR pelo projeto PermaneSendo ao longo de 2014, os estudantes que se dispuseram a respondê-lo colocaram a carga de estudo/leitura como uma das razões mais relacionadas aos estados de sofrimento e eventual desejo de evadir de seus respectivos cursos (PAN et al., 2017).

6 - Cotidiano;

“No meu cotidiano como bolsista eu esperava estudar, estudar, estudar e estudar. E é isso que eu tenho encontrado mesmo. Sinto falta de grupos de estudos na minha área, que é inexistente no meu programa. Acho que estou bastante insatisfeita, mas encontro saídas em outras práticas, como a Jornada de Agroecologia, que reúne pessoas de outros cursos. Esse intercâmbio tem me salvado a pele!” (Magnólia)

“É basicamente estudar e trabalhar. Preciso dar o meu melhor em tudo, pois meu trabalho depende do meu rendimento. Eu sinto falta de espaços para discussões sobre temas que fogem dos clássicos. E eu realmente acredito que se a universidade tivesse programas efetivos de permanência dos alunos na universidade, o cotidiano seria mais fácil, pois eu poderia me dedicar aos estudos e ter mais tempo para mim”. (Azaleia)

“O meu cotidiano, apesar de monótono, é um tanto diversificado. Quer dizer, é faculdade, trabalho e casa. Quando em casa, estudar assuntos da faculdade. No entanto, é diversificado por conta de questões externas, que acabam afetando - como tudo na vida - tanto a minha dinâmica como o meu rendimento acadêmica”. (Rosa)

Estudo e trabalho compõem o cotidiano das participantes. E quando a jornada dupla ocupa as rotinas destas, fazem Magnólia e Azaleia questionarem a falta de outros espaços para discussão sobre os conteúdos transmitidos em sala, o que acreditam ser necessários para fugir da mera reprodução/repetição. Camargo e Bulgacov (2016), ao debruçarem-se sobre a relação entre as emoções e os processos de aprendizagem, concluem afirmando a importância dos afetos nas relações nos espaços de Educação, o que é expressado nas entrelinhas pelas alunas quando falam de discutir assuntos dos seus cursos com demais colegas. Irem de encontro com a articulação dos saberes é o desejo expressado pelas estudantes. Rosa traz como dado importante o modo como as relações além muros impactam sobre seu cotidiano e rendimento acadêmico.

7 - Notas e Rendimento;

“Eu esperava manter uma média boa de notas, e encontrei dificuldades em me sair bem com a minha própria orientadora! As minhas menores notas são nas disciplinas dela... Este é um caso a ser estudado! Rsrtrs” (Magnólia)

“Ultimamente se eu tirar a média eu já me sinto muito feliz. No começo eu era uma aluna muito mais aplicada e com certeza isso refletia no meu rendimento. Hoje em dia eu tento não me deixar abater por isso”. (Azaleia)

“Desde o ensino médio que eu não “piro” por causa de notas. A minha família (em especial, a minha mãe) nunca foi do tipo opressora quanto ao meu desempenho - e acredito que esta construção só me foi benéfica, visto que em geral, as minhas notas estão sempre acima da média. Acredito que saber conciliar a vida acadêmica com, ao menos, três horas de lazer, facilita as coisas (inclusive, na saúde mental)”. (Rosa)

Magnólia, ao pensar sobre seu desempenho, afirma preocupar-se por conta de, justamente nas disciplinas ministradas por sua orientadora, ela não conseguir ter o desempenho que julga como adequado. Azaleia escreve que no começo do curso talvez fosse mais motivada, conseguindo aplicar-se nos estudos. Após a piora no seu rendimento, sente-se feliz quando atinge notas “acima da média” exigida para aprovação.

O que Rosa afirma ser um diferencial para que não “pire” com a demanda por desempenho alto em relação às suas notas é que, além de ter um desempenho que julga adequado, em sua história pregressa sua mãe não cobrava por isso de modo mais opressor.

A questão quanto ao desempenho ser um dos fatores determinantes para o estudante sentir-se pertencendo/atendendo às demandas institucionais (ou não), como competente/incompetente é um dos aspectos já retomados aqui, com as reflexões trazidas por diversos autores (MACHADO PAN, 2014; PAN LITENSKI, 2018, MOREIRA, 2018).

5.2.3.4 A Universidade e a Subjetividade

A quarta e última oficina foi nomeada como “Eu, Autor de Mim”, com o objetivo de propor que o grupo pensasse sobre como as escolhas nos formam, como um (dis)curso nos afasta ou nos aproxima de quem desejamos ser, nos tornar e/ou fazer. As questões norteadoras foram “A universidade produz subjetividade? Se sim, até que ponto?”. Seguindo modelo semelhante aos anteriores, foram propostos quatro temas: “Enquanto estou na universidade...”

1 - Me sinto:

“Extremamente presa, não consigo me sentir em um ambiente seguro e confortável para ser eu mesma, o tempo todo eu preciso usar uma máscara e me fazer de forte para sobreviver. Ao mesmo tempo eu me sinto muito fora da minha zona de conforto pois é preciso sempre buscar alternativas para conseguir dar conta de tudo”. (Azaleia)

“Surpreendentemente bem com a certeza de que estou conseguindo, aos poucos, me sentir bem na universidade (e na vida, em geral). É um processo, e dizem as más línguas - ou quem sabe, boas -, que esta jornada leva toda uma vida. Sendo que pretendo passar um bom tempo no ambiente acadêmico (graduação, mestrado et cetera), acredito que isso também se aplica a mim. Algumas vezes mais introspectiva do que o normal. Em outras, praticando em sala todo o conceito de yoga, sobre abrir o peito para o mundo. É difícil, mas estou aprendendo a aproveitar as inconstâncias da vida universitária (grifo da autora). (Rosa)

Azaleia e Rosa têm posicionamentos diferentes na relação com suas graduações. Se uma percebe-se presa, insegura e desconfortável, necessitando engolir o que sente e colocar-se por trás de uma “máscara” como a mesma afirma, a outra surpreende-se por sentir-se bem em seus diferentes contextos, acadêmicos ou na vida. Uma esforça-se para não expressar-se; outra sente-se conectada com os lugares sociais que ocupa.

Azaleia revela que sente-se fora de sua zona de conforto, creditando a isso os seus movimentos em busca de soluções, como algo positivo em sua vida. Rosa fala que encontra respostas quando coloca em prática outros conhecimentos e sentidos como o que teve contato na prática de yoga, adotando a atitude, se assim pode ser chamada, de “abrir o peito para o mundo”.

2 - Aprendo:

“Aprendo muitas coisas sobre relações humanas, sobre o que é ser humano e até onde o conhecimento científico me transforma, e todo esse aprendizado serve muito para a formação acadêmica e para a vida, pois se o que eu aprendo não pode ser aplicado, acredito que a universidade não cumpre com o seu papel”. (Azaleia)

“Que eu, enquanto jovem negra, preciso produzir conhecimento acerca das vivências do meu povo. Aprendo a ser menos imparcial, cultivar paciência. Aprendo que o autoconhecimento é interminável; e a busca por esta reflete no que é desenvolvido no ambiente acadêmico (grifo da autora)”. (Rosa)

Azaleia contribui neste trecho da pesquisa abordando o modo como que a graduação contribui na constituição/produção de sua subjetividade e identidade profissional quando escolhe afirmar que aprende para “formação acadêmica e para a vida” - se não ocorresse dessa maneira, consideraria o ciclo universitário uma proposta negligente com o que enxerga como “relações humanas”.

Rosa enfoca o modo como acredita ser convocada a ocupar um lugar na sociedade, posicionando-se politicamente em defesa dos seus pares, tendo a experiência de inclusão no contexto acadêmico.

3 - Me (trans)formo:

“Em alguém que não sou eu em totalidade, pois para permanecer na universidade eu preciso me transformar em alguém que muitas vezes não sou em minha essência. E ao mesmo tempo eu sei que a cada segundo eu me formo uma pessoa melhor, em conhecimento acadêmico, conhecimento de mundo e em uma pessoa que eu não imaginaria que conseguiria me transformar quando ingressei na universidade. Ao mesmo tempo que aprendo teorias literárias, aprendo na prática em como a literatura pode mudar a vida de uma pessoa e eu sei que se eu puder contribuir para que outras pessoas se descubram e cresçam eu estou me formando e me transformando em uma pessoa melhor é preciso reconhecer que toda essa transformação só foi possível por estar em um ambiente acadêmico” (Rosa).

Neste trecho, Rosa conta sobre o modo pelo qual torna possível permanecer na universidade: descobrindo sobre onde/quando pode enunciar-se e onde/quando deve renunciar-se. A trajetória do estudante universitário, enfim, aproxima-se do que Bakhtin (2011) afirma sobre os papéis que cada um desempenha, as máscaras que utiliza em determinados cronótopos, e a sua descoberta demanda um olhar exotópico sobre si e os contextos diversos dos quais participa. Ter consciência sobre os processos que produzem o sofrimento, a exclusão, permite lidar com os mesmos (SAWAIA, 2014). E sabê-los, permite ao vivente, distinguir quando se deve conceder num momento para colher benefícios posteriormente, posicionar-se politicamente.

4 - Quando sair daqui serei...

“LIVRE!!!!!! Não existe outra palavra para expressar a ideia do que serei quando sair da universidade. Hoje ela toma um tempo muito maior do que eu esperava da minha vida e eu realmente acredito que além de todas as mudanças pessoais e intelectuais que eu sofri em todos esses anos, ao sair da graduação eu com certeza me sentirei livre!” (Rosa).

As práticas de leitura e escrita não são caracterizadas apenas como método de reprodução de conteúdos, mas são práticas que constroem e transformam subjetividades ativamente (BAKHTIN, 2011). Quando as autoras Camargo e Bulgacov (2016) resgatam as contribuições de Vygotsky, sobre a maneira como as emoções afetam os processos de aprendizagem, tornam possível uma perspectiva voltada para o modo como os efeitos destas, as emoções, se presentificam, se não em todos, em inúmeros contextos da vida.

Quando a estudante expressa a liberdade pela qual anseia na relação com o cotidiano acadêmico, esta alcança em seu enunciado o que Bakhtin (2011) compreende ser uma “memória do futuro”. O enunciado ocorre com a estudante posicionando-se com o que pode ser tomado como um projeto com perspectivas que se lançam ao horizonte da estudante.

5.3 ENTREVISTA DE ENCERRAMENTO

A Entrevista de Encerramento foi parte fundamental para a conclusão do período de produção de dados. Nesta entrevista residiu a possibilidade da realização de uma conversa com a participante que cumpriu o maior número de atividades sugeridas. Com os questionamentos sobre os textos produzidos, a pesquisa alcança o chamado “retorno” quanto ao método e avaliação de quem participou ativamente e os sentidos extraídos pela estudante sobre sua experiência ao longo das propostas.

Quanto ao que despertou o interesse, Rosa afirmou que foi a possibilidade de dizer, utilizando-se da escrita, as dificuldades encontradas no contexto acadêmico. O fator da possibilidade da escrita como modo de expressão, já foi explorado no capítulo de avaliação do método, mas ressalta-se o valor que teve no momento em que as questões propostas pela oficina, com foco nas relações cotidianas, de modo mais diretivo. Na entrevista individual, prevaleceu a linguagem e fatores pertinentes a este gênero do discurso (BAKHTIN, 2011), desse modo de comunicação. No entanto, aqui são selecionados trechos que repercutem múltiplos sentidos para os

possíveis interlocutores do presente texto, e que talvez possam ressoar com o que outras e outros estudantes passam no interior deste contexto.

“Há uma atividade de falar, desenvolver a escrita em cima do cotidiano acadêmico mesmo... Acho que eu não faço muito isso, apesar de viver muito o cotidiano acadêmico, até além da universidade, então achei muito oportuno.”

Sobre o aspecto de a pesquisa ter uma etapa fundada nos processos de escrita para expressão quanto às vivências na universidade, Rosa foi questionada sobre o método – se este a permitiu sentir-se “à vontade para escrever”, Rosa coloca o seguinte:

“Na verdade antes da terapia, eu sempre tive muita dificuldade em me relacionar, enfim... O social... Até mesmo na terapia, às vezes eu não me sentia à vontade com o meu terapeuta. Ela é psicanalista. Eu tava com ela a mais de um ano, mas tinha momentos que eu não me sentia confortável, até mesmo a escolha de palavras, enfim... Mas acho que através dessa rede, nesse momento de escrita eu me senti bem confortável... Acho que foi muito bom...”

Quando questionada sobre sua narrativa individual, Rosa conta que tratou sobre o período de ingresso na universidade, mas também fazendo alusão de modo mais veemente à depressão que atravessava à época.

“Eu tive um momento muito profundo de depressão, no final do ano passado, no segundo semestre, e era meu primeiro ano na universidade e foi muito difícil... E eu sei que foi muito difícil também pra minha mãe e pras minhas irmãs, as três mulheres. E era o que eu sentia... A força delas me dando suporte, porque na academia, aqui na universidade, suporte...”

O afastamento da estudante ao longo do período dos chamados “ritos de passagem” na primeira das etapas da Oficina de Escrita em Ambiente Virtual, não trouxe como conteúdo essas questões que presentificaram-se num texto com o gênero do discurso mais aproximado da escrita literária, da prosa (BAKHTIN, 2011). Agora, tratando sobre sua criação textual, através da oralidade, uma nova gama de detalhes foram apresentadas ao pesquisador. Sobre as possibilidades abertas pela pesquisa, com fases presenciais e à distância da pesquisa, Rosa afirma:

“Não é todo dia, não é sempre que a gente tem essa possibilidade de estar... Mas acho que sendo virtualmente, acho que dá pra encontrar maneiras de participar, acho interessante.”

Ao longo do avançar da entrevista, a estudante afirmou que não conseguiu participar dos primeiros momentos do seu curso, chegando a perder um mês inteiro, uma série de disciplinas sem frequentar aulas. Tudo por conta do agravo de uma depressão neste período. Conseguiu retornar às atividades, vivendo dias repletos pela preocupação em recuperar ou não sofrer prejuízos em sua rotina acadêmica, o que considerou que não foi acolhido tanto pela coordenação, como pela maior parte dos professores.

Questionada se ela sentiu-se acolhida nessa interação durante a retomada das atividades acadêmicas, Rosa respondeu: “Não. Eu me senti acolhida por alguns professores. Eles foram bem precisos. Objetivos. Eles se colocaram à disposição. Mas só. Terminou nisso também”, afirma. Este trecho de sua experiência entra tanto para os fundamentos já trazidos com Bakhtin (2011), quando a aluna encontra-se sem voz, e com Sawaia (2014), quando sofre com as barreiras a uma “re”-inclusão, percebendo tamanho obstáculo à sua permanência no curso.

A estudante conta, sobre o quadro de depressão que já enfrentava a afecção psicológica, o que ocorreu em sua história pregressa, mas que estendeu-se, e ganhou força, com suas percepções sobre a realidade acadêmica.

“Não se iniciou a partir do momento que eu entrei na universidade, mas posso dizer que foi um dos gatilhos... Eu venho de uma realidade totalmente diferente da maioria das pessoas do meu curso... ‘meu curso’ é um curso branco, elitizado que pessoas negras dentro da universidade... enfim, acho que comigo tem umas 7, 8 pessoas negras, alguns nem se autodeclararam assim... Eu senti muita falta dessa questão assim da identidade, principalmente racial, não só em sala de aula, mas sendo ministrado pelos professores. Eu me lembro de chegar para alguns professores que falavam sobre a inserção da mulher ‘no meu curso’ e eu perguntava: Mas e a mulher negra? E o homem negro? Aí ele: Ah, eu pensei em pesquisar isso hoje... Sendo que o professor já tá há muito tempo na universidade. Então acho que essas pequenas coisas não contribuíram para que eu me sentisse parte da universidade. Então acho que isso gerou um grande conflito e acrescentou com certeza nessa intensidade que foi a minha depressão” (Rosa, grifo nosso).

Rosa aqui retoma conteúdos que remetem ao momento que já expunha a falta de representatividade da população negra na universidade, o que escrevia na

resposta à pergunta do formulário de inscrição. Aqui inclui que mesmo entre estudantes negros, percebe que não encontrava “pares” quanto à questão racial e que mesmo o corpo docente não respondia às suas inquietações sobre o tema. Para efeito de sublinhamento dos sentidos extraídos da fala, esta relaciona-se novamente com o histórico brasileiro de país habitado pelo racismo estrutural e os processos de exclusão presentes nesta sociedade que é reproduzido no interior das universidades do país (CHAUÍ, 2001; SAWAIA, 2014).

Rosa menciona o centro acadêmico de seu curso para construir uma crítica sobre como não sentia-se incluída, nem que tratava-se de um órgão representativo que auxilie na inclusão do estudante, a despeito das teorias abordadas nas diferentes disciplinas, voltadas, o que soa contraditório, justamente para atenção ao outro.

“(...) Esses grupos, esses movimentos é a mesma coisa que eu observo... A maioria são coordenados por chapas de pessoas que estão fora da realidade. Então eles tem todo um estudo, uma teoria, estudam Marx, isso e aquilo, mas na prática eles não têm nem um vínculo com os outros grupos, os grupos que eles dizem ser a favor... Então nunca encontrei um suporte também, nem o conforto de me aproximar pra discutir isso também com esses grupos” (Rosa).

Encaminhando para o final da entrevista, a aluna comenta sobre as expectativas e a realidade encontrada, como retratado no trecho transcrito a seguir:

- Rosa: Por incrível que pareça eu não entrei no curso com a expectativa também... eu sabia que a maior parte dos estudantes são de realidades completamente diferentes... eu já sabia... só que eu acho que foi um pouco mais dura a realidade. Não me senti parte em nenhum aspecto... Não pensei que fosse assim tão macro! Então acho que isso foi um grande choque! Mas acho que isso... eu já entrei na universidade consciente dessa realidade.
- Pesquisador: mas você percebeu essa postura... Vamos dizer... Autoritária dos outros estudantes?
- Rosa: Não sei se autoritária... Foi opressiva. Foi bem opressão. Assim que eu me senti.
- Pesquisador: As suas perspectivas que te permitem ficar aqui, né? Não é tanto a própria universidade, os colegas?
- Entrevistada: Não! Risos (...) São as minhas expectativas mesmo. Risos.

No trecho transcrito, que remonta ao final da entrevista, fica evidenciada a motivação da participação da estudante que, consciente dos processos de

exclusão/marginalização (SAWAIA, 2014), buscou espaço para encontrar apoio psicológico (PAN et. al., 2017). Estes foram alguns dos momentos em que Rosa conseguiu expressar-se, através da escrita das oficinas, através da entrevista, para encontrar sua voz. Enunciar-se, afinal, num espaço onde contou sobre a opressão, a diferença, os choques e seu desejo em permanecer em seu curso de ensino superior.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar a respeito das possibilidades abertas pela ampliação do acesso à internet, com o nascimento da cibercultura, Pierre Lévy (1999) afirma que:

“Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano” (LÉVY, 1999 p.11).

Apesar da contraditoreidade entre a perspectiva otimista de Lévy (1999), e a expressiva diminuição do número de estudantes participantes ao longo do percurso da pesquisa, ficou constatado que o presente trabalho tratou-se do desenvolvimento de um método que alcança seu objetivo ao trazer as narrativas das participantes à tona, com toda a expressão que lhes foi possível sobre suas experiências desde a preparação, ao ingresso, incluindo suas perspectivas com relação a tudo o que o Ensino Superior lhes proporcionou, nas modalidades de graduação e pós-graduação.

Ficou evidente diante do fato de que 21 estudantes chegaram a se inscrever com 16 respondendo a questão aberta do questionário de coleta de inscrições, para depois, um grupo de 7 comparecerem às rodas inaugurais, restando de 2 a 3 estudantes nas atividades online e, por fim, apenas 1 estudante. De 25 para 1. O que poderia afastar 20 estudantes das atividades da pesquisa? Por apenas 1 estudante ter ficado, não restaram muitas possibilidades de uma avaliação mais aprofundada ou coletiva sobre o método desenvolvido, a não ser especular relacionando com dados do que prejudica a permanência na Educação Superior.

Infere-se sobre o modo como são as relações e comunicações dos estudantes que manifestaram interesse ao longo de toda a pesquisa mas não conseguiram se presentificar nas atividades online, ainda menos aos momentos presenciais, quando houveram as reduções mais drásticas do público envolvido.

Tal dado permite o vislumbre de novas incursões no campo da pesquisa sobre a expressão do "sofrimento acadêmico" e a qualidade de permanência

utilizando cada vez mais, e exclusivamente, ações em ambiente virtual para verificar se a adesão/envolvimento aumenta em número de participantes, deixando os métodos presenciais de lado. Abre-se, da mesma forma, a sugestão às futuras pesquisas, oficinas de escrita em ambiente virtual como eventos isolados, não obrigando os participantes a trilharem o caminho da pesquisa com duração de semanas, já que a rotina do estudante em sua jornada acadêmica por si só já cobra o engajamento com múltiplas atividades, não tornando-se uma responsabilidade a mais.

No Ciberespaço, o mundo virtual, abrem-se ainda incontáveis possibilidades às formas de a humanidade expressar-se. Lévy (1999) afirma que “ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas” (p.75).

E foi numa iniciativa para a criação de um método de apoio psicológico que favoreça a construção coletiva entre estudantes, compartilhando, cada um, as suas respectivas trajetórias acadêmicas, que se retomou o conjunto de contribuições dadas por Lévy (1999), na medida em que suas obras refletem sobre as novas possibilidades abertas à humanidade pela cibercultura e proporcionam uma infraestrutura teórica à psicologia para traçar planos de atenção a este público.

Em ambiente virtual, a proposta foi tornar viável que estudantes da Educação Superior tivessem voz, enunciando de seus lugares na arena acadêmica, posicionando-se diante das respectivas instituições de ensino, contrapondo e compondo a tensão diante do discurso oficial com seus editais, resoluções, disciplinas e avaliações, para que compartilhassem opiniões semelhantes ou mesmo contrárias entre si e diante da Universidade, reafirmando resultados já consolidados pelo modelo utilizado em forma presencial (RHODES, 2014; BRANCO, PAN, 2016; PAN, LITENSKI, 2018).

Residiu na pesquisa o possível embrião para instituírem múltiplas possibilidades de expressão ao público alvo, já que, como afirma Souza (2011) “a web é, fundamentalmente, espaço de expressão de subjetividades, de individualidades” (p.38).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. O. **Distúrbios na Academia**, São Paulo: Revista Fapesp, 2017. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/2017/12/28/disturbios-na-academia/?tm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=mailing_763 Acesso em 01 set. 2019.
- ALVAREZ, A. **Políticas Da Educação Superior No Brasil : Expansão E Democratização : Um Debate**. Barbarói, v. 46, n. jan./jun., p. 217–232, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.
- BRANCO, P. I.; PAN, M. A. G. S. **Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina** In: Revista Psicologia: Teoria e Prática, 18(3), 156-167. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167> Acesso em: 01 set. 2019.
- BRASIL, **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988** – ARTIGOS 205 e 208. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf; Acesso em 01 set 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Censo da Educação Superior**, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacaosuperior> . Acesso em 01 set. 2019.
- CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. **Recuperação Histórica do Conceito de Emoção em Vigotski: Contribuição para a Tese da Indissociabilidade da Emoção na Atividade Humana**. INFAD Revista de Psicología, No1-Vol.1, 2016. ISSN: 0214-9877. pp:213-220.
- CAMARGO, D. **As Emoções e a Escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
- CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5–15, 2003.
- Conselho Federal de Psicologia, **Resolução nº 11/2018**. Recuperado em: <https://epsi.cfp.org.br/resolucao-cfp-no-11-2018/> Recuperado em: 16 jul. 2019.
- FÓZ, A. **É Preciso Falar com Alunos e professores sobre o suicídio**. Carta Capital, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/e-preciso-falar-com-alunose-professores-sobre-suicidio/> Acesso em 01 set. 2019.
- HENGLES, Aaron Concha Vasquez; PEREIRA, Marcos Villela. **Um estudo sobre evasão e permanência em instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul: um estudo com características do tipo do estado do conhecimento**.

Revista Eletrônica Científica da UERGS, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 95-128, abr. 2017. ISSN 2448-0479. Disponível em: <<http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/509/123>>. Acesso em: 23 ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.21674/2448-0479.31.98-132>.

IRALA, J. **O que o ranking da Folha mostra sobre o ensino superior brasileiro**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/ranking-universitario-da-folha/> Acesso em: 01 set 2019.

JACQUES, M. T.; PAN, M. A. G. S. **Rodas de Conversa Produzindo Sentidos entre Universitários**. Psicologia Argumento, no prelo.

JUNIOR, F. **Saúde mental dos estudantes brasileiros está comprometida**. Jornal da USP. Disponível em: <http://jornal.usp.br/atualidades/saude-mental-dos-estudantes-brasileiros-esta-comprometida/> Acesso em: 01 set 2019. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**, São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

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

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. **Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários**. Estudos de Psicologia 21(4), 477-488. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160046> Natal, 2016.

MORAES, F. T. **Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre saúde mental na pós**, Folha de S. Paulo, 2017. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usplevanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml?mobile> Acesso em: 01 set 2019.

OLIVEIRA, A. S. R.; SILVA, I. R. **Políticas de Inclusão Social no Ensino Superior Brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 A 2012**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 33, e153900, 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0102-46982017000100115lng=enrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2019. Epub Apr 06, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153900>.

OLIVEIRA, A. DA S. F. **Cibercultura e Formação de professores : A oficina como metodologia de pesquisa**. SIMEDUC. Anais. Aracaju - SE: 2016.

PADOVANI, Ricardo da Costa et al . **Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário**. Rev. bras. ter. cogn., Rio de Janeiro , v. 10, n. 1, p. 02-10 jun 2014.

PAN, M. A. G. S. . **PermaneSENDO: Intervenção da Psicologia nas Políticas de Permanência da Universidade**. Curitiba, PR: UFPR. (DEPSI-UFPR – Projeto de Extensão, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR – 807/13). Projeto concluído. 2013.

PAN, M. A. G. S. **Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira (2ª edição)**. Curitiba, PR: UFPR. 22 p. (PRPPGBANPESQ/THALES: 2013015686), 2016.

PAN M. A. G. S.; Zonta, G. A. **Acolhimento por pares como prática de formação de Psicólogos: Plantão Institucional e Rodas de Conversa**. In: M. A. G. S. Pan, L. Valore N. L. Ferrarini (Orgs). *Psicologia Educação: Formação e(m) Prática* (pp.35-54). Curitiba: Ed. Juruá, 2017.

PAN, M. A. G. S.; LOMBA, J. C.; MACHADO, J. P. **Oficina de Informação: a Desinformação Produzindo Demandas ao Psicólogo na Educação Superior** In: M. A. G. S. Pan, L. Valore, N. L. Ferrarini (Orgs). *Psicologia Educação: Formação e(m) Prática* (pp.35-54). Curitiba: Ed. Juruá, 2017.

PAN, M. A. G. S. **Letramento e a produção subjetiva da anormalidade**. In: D. Camargo, P. M. Faria (Orgs.). *Vigotski e a Inclusão* (pp. 159-180). Curitiba, PR: Travessa dos Editores, 2018.

PAN, M. A. G. S.; LITENSKI, A. C. L. **Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade**. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (3), 527-534. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018032403>, 2018.

RHODES, C. A. A. **Crônicas do cotidiano universitário: um estudo sobre os sentidos da experiência da graduação no discurso de um grupo de acadêmicos da Universidade Federal do Paraná** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SAWAIA, B. (Org.) **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**, 14ª Edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

SEBESTA, R. W. **Conceitos de Linguagem de Programação**, 9ª Edição, Santa Maria – RS, Ed. Bookman, 2011.

SOUZA, F. P. **Pensamentos sobre Cibercultura a partir das experiências de ensino no Campus Sertão da UFAL**. In: *Educação Superior e Produção de Conhecimento - Convergências entre Ensino, Pesquisa e Extensão*. (pp 34-44) Maceió: Ed. UFAL, 2011.