



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**DOUTORADO EM PSICOLOGIA**

**A formação de si (*Bildung*) do estudante universitário**

Rita de Cássia Nascimento Leite

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Maria Rocha Sampaio

Salvador

2016

Rita de Cássia Nascimento Leite

A formação de si (*Bildung*) do estudante universitário

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de doutora em Psicologia, na área de concentração Psicologia do Desenvolvimento.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Maria Rocha Sampaio

Salvador

2016

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Sonia Maria Rocha Sampaio - Orientadora

Universidade Federal da Bahia

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Viviana Mancovsky

Universidad Nacional de Lanús/Argentina

---

Prof. Dr. Écio Antonio Portes

Universidade Federal de São João del-Rei

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Georgina Gonçalves do Santos

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josineide Vieira Alves

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

L533 Leite, Rita de Cássia Nascimento  
A formação de si (Bildung) do estudante universitário / Rita de Cássia  
Nascimento Leite. – Salvador, 2016.  
195 f.

Orientadora: Profª Drª Sonia Maria Rocha Sampaio.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e  
Ciências Humanas, Salvador, 2016.

1. Estudante universitário - Comportamento. 2. Educação superior.  
3. Desenvolvimento humano (Formação). I. Sampaio, Sonia Maria Rocha.  
II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD – 370.15

---

Aos estudantes da UFRB com os quais  
tenho aprendido muito sobre a vida e sobre mim.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmã pelo apoio de toda vida.

À Sonia Sampaio, minha orientadora e mestra, promotora da minha “formação de si”.

Às minhas colegas Josineide Alves e Marta Alfano pela solidariedade e solicitude em assumir meus encargos docentes durante meu ano de licença para o doutorado.

À Suely Aires pelo incentivo, aposta e escuta interessada.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil pelos momentos de reflexão e troca que me ajudaram a delinear meu projeto de doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA, Denise Coutinho, Marcus Vinicius Silva e Sonia Gondim pela generosidade de me ensinarem o que tão competentemente sabem.

O homem existe em formação: ele não decide isso.  
A formação não é uma categoria opcional de existência humana,  
ela não é uma prática a qual se dedica,  
episodicamente, nos centros especializados.  
A formação é a condição própria da existência.  
(Bernard Honoré)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - Referenciais teóricos.....	4
1.1. A formação de si e a experiência universitária .....	4
1.1.1. A universidade no Brasil .....	5
1.1.2. <i>Bildung</i> : a formação de si .....	12
1.1.3. O si, a identidade e a reflexividade .....	19
1.1.4. A Psicologia no ensino superior.....	23
1.2. O Interacionismo simbólico.....	27
CAPÍTULO II - Juventude: história e caracterização .....	36
CAPÍTULO III - Alguns estudos sobre vida universitária .....	47
CAPÍTULO IV - O campo da pesquisa .....	74
4.1. Implicação com a pesquisa .....	74
4.2. O Recôncavo da Bahia e a cidade de Santo Antonio de Jesus .....	77
4.3. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e o Centro de Ciências da Saúde .....	80
4.4. Os cursos do Centro de Ciências da Saúde da UFRB .....	86
4.4.1. O curso de Nutrição.....	86
4.4.2. O curso de Enfermagem .....	87
4.4.3. O curso de psicologia .....	88
4.4.4. O curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.....	90
CAPITULO V- Percurso metodológico.....	92
5.1. A etnografia .....	92
5.2. A entrevista compreensiva.....	98
5.3. Participantes da Pesquisa.....	107
CAPÍTULO VI - A vida acadêmica na formação de si: o que pensam os estudantes .....	109
6.1. Estudantes entrevistados - caracterização.....	110
6.1.1. Sobre os participantes: notas de campo .....	112
6.2. Considerações sobre a experiência universitária.....	116
6.3. Os laços afetivos: o antes e o depois .....	135
6.3.1. As relações de amizade e amorosas.....	135
6.3.2. As relações familiares.....	145



6.4. Tornar-se adulto .....	150
6.5. Os negativos da experiência universitária .....	155
6.6. O Interacionismo simbólico no que dizem os estudantes .....	165
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	170
8. REFERÊNCIAS.....	179
ANEXO.....	194
APÊNDICE .....	195

## Resumo

Esta pesquisa teve como foco os jovens estudantes e o processo de formação de si que a experiência universitária lhes possibilita. Historicamente guiada pelo modelo napoleônico, a educação universitária brasileira acabou por dar peso à formação profissional, entendida aqui como o domínio das informações, técnicas, competências e habilidades específicas de cada profissão. O currículo dos cursos é constituído basicamente de conteúdos que obedecem às demandas do mercado que, de tão imperativas, são tomadas como naturais. Contudo, independente dos seus propósitos e à revelia dela e dos próprios estudantes - e essa é a minha tese - a universidade se institui como espaço de desenvolvimento para além da dimensão profissional na medida em que produz oportunidades, vivências e experiências acadêmicas, culturais, afetivas, relacionais, sexuais e amorosas para os estudantes que, por sua vez, produzirão ações e interações entre eles, a comunidade e o contexto acadêmicos que resultarão em transformação, em formação de si (*bildung*). A partir dessa problemática, tomei a seguinte questão como norteadora dessa pesquisa: como estudantes significam o seu processo de formação de si a partir da sua experiência universitária? Para responder a essa pergunta, o objetivo geral consistiu em investigar a influência da experiência universitária sobre a formação de si dos estudantes. Com vistas a alcançar uma melhor compreensão da investigação aqui proposta, utilizei como abordagem teórica o interacionismo simbólico, sendo seus dados produzidos através da entrevista compreensiva, da descrição etnográfica, da observação participante e de notas de campo. Os participantes da pesquisa foram estudantes dos cursos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a saber: psicologia, enfermagem, nutrição e bacharelado interdisciplinar em saúde. Os resultados apontaram que os estudantes enfatizaram a experiência universitária como promotora de mudanças que perceberam em si mesmos ao longo da sua formação, mas avaliaram que elas são fruto da interação entre o que vivenciaram na universidade e em sua vida pessoal. Essas mudanças se deram nas dimensões psicológicas, acadêmicas, político-sociais, relacionais e profissionais.

**Palavras-chave:** experiência universitária, formação de si, educação superior, desenvolvimento humano.

## Abstract

This research focused on the young students and their self-construction process enabled by the university experience. Historically guided by the Napoleonic model, Brazilian university education emphasized professional education, which is understood here as the domain of information, techniques, competencies and specific skills of each profession. Scholar's syllabus is formed, basically, of subjects that obey market demands, which are so imperative that are taken as natural. However, regarding their own purposes and going against itself and its students – and this is my thesis – the university act as a space of development beyond the professional dimension, as far as it produces opportunities, and academic, cultural, sentimental, relational, sexual and loving experiences, which, in turn, will produce actions and interactions between the students, the community and the academic context that will result in transformation, in self-construction (*bildung*). Starting there, I took the following question as a guide for this research: how do students give meaning to their self-cultivation process from their university experience? To achieve a better understanding of the proposed investigation, I used the symbolic interactionism as theoretical approach, with data produced throughout comprehensive interview, ethnographic description, participant observation, and field notes. The participants of this research were students of the Health Sciences Center of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), specifically from psychology, nursing, nutrition and health interdisciplinary bachelor. The results indicated that the students emphasized the university experience as promoter of changings they realized in themselves throughout their formation, but assessed that these changes are fruit of the interaction between what they experienced at the university and in their personal lives. These modifications happened in psychologic, academic, social-political, relational and professional dimensions.

Keywords: university experience, self-construction, higher education, human development.

## Resumé

Cette recherche a eu comme sujet les jeunes étudiants et le processus de formation de soi que l'expérience universitaire leur rend possible. Historiquement guidée par le modèle napoléonien, l'éducation universitaire brésilienne a fini par privilégier la formation professionnelle, ici, comprise comme la maîtrise des informations, des techniques et des compétences spécifiques de chaque profession. Le programme des cours est constitué basiquement d'un contenu qui obéit aux demandes du marché de travail et celles-ci sont si impératives qu'elles sont comprises comme naturelles. Cependant, malgré ses objectifs et, même, en dehors de la volonté des étudiants – voilà ce que je soutiens comme thèse – l'université s'impose comme un espace de développement qui va au-delà de la dimension professionnelle dans la mesure qu'elle offre aux étudiants des expériences académiques, culturelles, affectives, relationnelles, sexuelles et amoureuses et les étudiants, à leur tour, produiront des actions et des interactions entre eux, la communauté et le contexte académique qui auront comme résultat la transformation, la formation de soi (*bildung*). À partir de cette problématique, j'ai orienté cette recherche selon la question suivante: comment les étudiants signifient-ils leur processus de construction de soi à partir de leur expérience universitaire? Pour répondre à cette question, le but général a été celui d'examiner l'influence de l'expérience universitaire sur la formation des étudiants. Ayant comme but une meilleure compréhension de l'enquête ici proposée, j'ai utilisé comme approche théorique l'interactionnisme symbolique, dont les données ont été produites à travers de l'entretien compréhensif, de la description ethnographique, de l'observation participante et de notes de terrain. Les participants de cette recherche ont été les étudiants des cours du Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal Recôncavo de Bahia (UFRB), tels que: psychologie, sciences infirmières, nutrition, et celui du premier cycle interdisciplinaire spécialisé en sciences de la santé. Les résultats ont montré que les étudiants ont souligné l'expérience universitaire comme promotrice des changements qu'ils ont aperçus en eux-mêmes tout au long de leur formation, mais ils ont considéré que ces changements sont l'effet de l'interaction entre ce qu'ils ont vécu à l'université et dans leur vie personnelle. Ces changements ont été aperçus dans les dimensions psychologiques, académiques, politiques et sociales, relationnelles et professionnelles.

**Mot-clés:** expérience universitaire, formation de soi, éducation supérieure, développement humain.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIS	Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
CAHL	Centro de Artes Humanidades e Letras
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial
CAPSad	Centro de Atendimento Psicossocial Álcool e Drogas
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECULT	Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnologias
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
D.A.	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FORNAPRACE	Fórum Nacional de Pré-Reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEP	Instituto de Estudos Políticos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IUT	Instituto Universitário de Tecnologia

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Processo de Apropriação da Realidade
PET	Programa de Educação Tutorial
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PROPAAE	Pré-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SNJ	Secretária Nacional da Juventude
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USF	Unidade de Saúde da Família

## APRESENTAÇÃO

Vivemos um período, no ensino superior, em que a formação de estudantes tem sido, com frequência, questionada: o que chamamos de formação universitária? A que ela se presta? A serviço de quem ela está? O que deve privilegiar? O que os cursos têm efetivamente de formativo ou o que precisam garantir para sê-lo? Essas são perguntas que estão na ordem do dia.

Em uma sociedade onde tanto o mundo do trabalho quanto as questões sociais e humanas são atravessados por dinâmicas cuja marca é a hipercomplexidade, uma formação meramente técnica, pautada, exclusivamente, na dimensão profissional não parece dar conta de compreender e responder às demandas atuais, assim, pensar criticamente a formação universitária parece ser uma tarefa inadiável.

Para Goergen (2013), a educação contemporânea é marcada por dois movimentos opostos identificados tanto entre leigos quanto entre educadores e políticos. De um lado, a educação é tomada como relevante e central, sendo capaz de resolver os problemas humanos; de outro, teria por função ensinar conhecimentos predominantemente úteis. No primeiro, espera-se que a educação assuma um caráter salvador, no segundo, que ela cumpra seu papel adaptativo e, sobretudo, funcional.

Essas duas concepções sobre educação refletem o momento atual caracterizado pela primazia do econômico e da competitividade. Esse modelo tem imposto às instituições de ensino superior a necessidade de definir o que significa educar nesse contexto. A resposta a essa imposição leva a dois diferentes caminhos de formação. O primeiro, chamada por Goergen (2010) de breve ou técnica, entende que a tarefa da educação superior é educar as pessoas para o mercado de trabalho por via da transmissão de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício de uma profissão. O segundo caminho entende educar tanto em sua dimensão profissional como também em sua dimensão ético-política.

Disso resultam instituições de ensino superior que assumiram como tarefa responder às demandas do mercado, sendo meras prestadoras de serviço, encarregadas de oferecer-lhe os serviços educacionais de que necessita, fazendo a intermediação entre o indivíduo e o mundo corporativo, sem maiores preocupações com as necessidades

humanas, bem como com a natureza das demandas postas pela sociedade, assumindo, assim, uma posição pragmática e operacional. Os defensores desse ponto de vista privilegiam a estreita relação entre educação superior e mundo empresarial, entendem que os investimentos na educação superior só fazem sentido se trouxerem resultados concretos, pragmáticos para o desenvolvimento econômico da sociedade, pouco considerando os aspectos humanos e sociais envolvidos nos processos de desenvolvimento. A educação superior é, assim, vista como um sistema de ensino e de desenvolvimento científico-tecnológico a serviço do mercado e da economia.

Existem outros que, assumindo uma posição crítico-reflexiva, consideram a educação como um bem público, que assume a responsabilidade de formar não só profissionais, mas também profissionais-cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade mais humana, justa e democrática. Para tanto, consideram necessário preparar pessoas competentes do ponto de vista técnico, mas também profissionais críticos, éticos, autônomos e socialmente responsáveis. Essa via entende que a educação superior tem compromisso com o desenvolvimento da sociedade e do ser humano em todos os seus aspectos.

Contudo mesmo as instituições de ensino superior que têm como eixo essa segunda concepção, ou ao menos que a incluem em seus planos de desenvolvimento institucional, continuam muito presas aos processos de racionalização moderna que têm, como indica o mesmo autor (2012), uma confiança de que a atividade racional humana debruçada sobre a natureza e a sociedade seria capaz de dominar, científica e tecnicamente, os princípios naturais e morais em proveito dos homens, o que, por sua vez, garantiria o progresso humano. "Ideias, ciência, atitudes e técnicas confluem para a realização de uma nova civilização ocidental destinada, supostamente, a levar o homem à sua emancipação e liberdade" (Goergen, 2012, p.154).

O modelo de universidade contemporânea, herdeira da universidade ocidental moderna - fundada nessa ideia de ciência amparada na razão, capaz de resolver todos os problemas humanos e de garantir melhores condições de vida para o indivíduo e a sociedade - associado à pressão que sofre, na atualidade, para que atenda, prioritariamente, às demandas econômicas, faz com as instituições de ensino superior, mesmo aquelas que, na sua missão, ocupam-se com o desenvolvimento do homem e da sociedade, de forma ampla, ainda adotem uma prática disciplinar fragmentada e descontextualizada, com saberes que não dialogam entre si e que giram em torno da



formação profissional. O foco tem sido formar “funcionários para o Estado, peritos em saber-fazer profissionais, técnicos especialistas nas várias áreas de atividade humana, incluindo filosofia, as letras, as artes e a educação” (Coêlho, 2006, p.45).

Como aponta Goergen (2010), essa preparação profissional é necessária, é um direito das pessoas e representa um dos objetivos da educação superior. Contudo, o peso que lhe é dado no processo formativo dos estudantes tem se constituído em questão a ser revista.

Nesse sentido, a vinculação do ensino superior aos objetivos de organismos internacionais e às leis do mercado tem sido alvo da crítica de estudiosos desse campo (Dias Sobrinho, 2012; Goergen, 2010, 2012; Severino, 2008, 2012; Coêlho, 2006, Ribeiro, 2003) que entendem que restringir a formação universitária à profissionalização, à instrumentalização e ao útil é negar o caráter acadêmico da educação superior e empobrecer seu papel científico, social e de formadora de seres humanos em suas dimensões social, ética, política, cultural, filosófica e pessoal.

Esse papel de formação que extrapola os aspectos técnico-profissionais é, muitas vezes, sentido pelo estudante que percebe em si próprio mudanças que se deram ao longo do tempo da sua vida acadêmica. Assim, tendo ou não as instituições de ensino superior o propósito de oferecer uma formação integral, as atividades e vivências que possibilitam participam dos processos desenvolvimentais em curso dos jovens por elas assistidos. É com essa compreensão que, na presente tese, dediquei-me a investigar como os estudantes significam o seu processo de formação de si a partir da sua experiência universitária.

Para alcançar esse objetivo, trilhei o caminho teórico-metodológico que apresento a seguir. Inicialmente, faço uma exposição do quadro conceitual - a formação de si e a experiência universitária - e do interacionismo simbólico, concepção teórica adotada para a elaboração desse trabalho. Em seguida, discorro sobre a juventude uma vez que é sobre ela de que trata essa tese. Na sequência, referencio pesquisas brasileiras e internacionais sobre a vida universitária e apresento o campo onde a pesquisa foi realizada. Descrevo então os aportes metodológicos utilizados, os dados produzidos e analisados e as considerações finais.

## **CAPÍTULO I - Referenciais teóricos**

### **1.1. A formação de si e a experiência universitária**

Diferente de outros animais que parecem já nascer “prontos” com o seu desenvolvimento prioritariamente programado de forma biológica, o ser humano, ao nascer, é um ser incompleto, imaturo que vai atravessar um longo período para se constituir, efetivamente, como ser humano. Essa incompletude no nascimento e sua consequente dependência de outros é o cerne de sua natureza social como membro de uma espécie considerada como biologicamente social. Isso quer dizer que não apenas sua sobrevivência, mas todo o seu desenvolvimento depende de um ambiente social e das interações que resultam dessa inserção.

Essa necessidade absoluta de interação de cada novo membro da espécie humana vai se dar no interior de um meio social que, historicamente, já definiu um modelo de homem que regula a relação entre seus membros. E é com vistas a levar cada membro a se constituir como um exemplar desse modelo que os grupos sociais desenvolvem práticas e dispositivos para ensinar, sobretudo, às crianças e aos jovens, mas também aos adultos, o seu tipo de humano. A esse conjunto de práticas e dispositivos denominamos educação.

Ao entender o processo de desenvolvimento como apresentado acima, podemos então dizer que ele é, de modo significativo, o resultado dos processos educativos a que está submetido o ser humano ao longo de sua vida.

Assim, historicamente, a educação é tomada como um processo de formação do ser humano que significa a humanização do homem que

tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa . . . (Severino, 2006, p.622).

Ainda que a educação possa se dar em todas as redes e estruturas sociais, para dar conta do acúmulo de conhecimentos produzidos ao longo da história, foram criadas instituições que são responsáveis por disponibilizar esses conhecimentos para seus membros. Estamos falando aqui das instituições educativas formais reguladas pelo Estado. No que interessa a essa tese, vou me deter na discussão dos processos de desenvolvimento, de educação e de formação que ocorrem em instituições de ensino superior brasileiro.

### **1.1.1. A universidade no Brasil**

Historicamente guiada pelo modelo napoleônico, a universidade no Brasil se voltou para uma formação técnico-profissional da elite brasileira de modo a lhe permitir acesso a postos políticos e administrativos. Para Severino (2012, p.24),

Essa concepção tecnicista do Ensino Superior, que ao longo do tempo foi se tornando igualmente tecnocrática, tende a reduzir a educação universitária ao espaço/tempo de mera habilitação profissionalizante, destinada a preparar mão de obra técnica para o processo produtivo responsável pela condução do mercado de trabalho.

Desse modo, a educação universitária brasileira acabou por dar um peso à formação profissional, entendida aqui como o domínio das informações, técnicas, competências e habilidades específicas de cada profissão, restringindo-se ao estritamente necessário para preparar os discentes para a competitividade e produtividade próprias ao mundo do trabalho. O próprio currículo dos cursos é constituído, basicamente, por conteúdos que obedecem às demandas do sistema mercadológico.

Temos então, por um lado, uma educação superior atrelada e mesmo subordinada ao sistema econômico e às necessidades exigentes do trabalho de tal modo que essas demandas sistêmicas tão imperativas são tomadas como naturais, sendo internalizadas por todos (Goergen, 2010). Por outro lado, o próprio estudante, quando ingressa na universidade, tem uma expectativa – dele e de sua família - de adquirir nela conhecimentos e habilidades que lhe permitam alcançar, futuramente, sucesso

profissional. Com isso, tudo aquilo que ultrapassa os limites da profissão e que não está diretamente relacionado a ela é considerado, pelos próprios estudantes, como desnecessário. "Para que eu preciso aprender (estudar) isso?", é a pergunta que costumam fazer quando confrontados a conteúdos, aparentemente, não relacionados com a formação profissional que estão realizando. A própria expectativa dos estudantes é que sua formação se restrinja às demandas que ele acredita que vai enfrentar na cena concreta da atuação profissional. Mas, esse mundo para o qual ele se prepara é assim tão estável? É ainda possível pensar em uma formação que, finalizada no presente, responda a exigências no futuro? Para onde apontam as sociedades contemporâneas do ponto de vista da paleta de ocupações e postos de trabalho? E o que é mesmo que queremos dizer quando nos referimos a uma "contemporaneidade"?

Sociedade do espetáculo (Debord, 1997), sociedade de controle (Deleuze, 1992), pós-modernidade (Lyotard, 1986), sociedade do consumo (Baudrillard, 1995), era do acelerador (Virilio, 1994), império (Hardt; Negri, 2004), modernidade líquida (Bauman, 2001), hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), sociedade da informação, capitalismo pós-industrial etc (Costa e Fonseca, 2007, p.115).

As nomeações acima ensaiam dar conta das características desse dito mundo contemporâneo: a tentativa de integração econômica mundial, o advento da mundialização em vários níveis da vida, a vida social que gira em torno do consumo, a prevalência da técnica, a integração ciência e tecnologia, a centralidade do conhecimento e da informação, a transitoriedade dos eventos, a aceleração da comunicação via informática e telemática, a "redução" do tempo-espço provocado pela rápida acessibilidade à informação e ao encurtamento das distâncias.

O que fica é que estamos diante de um mundo marcado pela incerteza, por mudanças rápidas e incessantes, por instabilidades que impõem a todas as instituições, como também à instituição universitária, lidar com as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais provenientes desse novo mundo, transformações essas que resultaram, como nos aponta Santos (2008), em perda de prioridade das políticas públicas dos Estados-Nação na educação, na saúde e na previdência.

No que diz respeito ao ensino superior, assistimos à sua “mercadorização” que, segundo Santos (2008), deu-se em duas fases: a primeira, de 1980 a 1990, a fase da expansão do mercado nacional universitário, principalmente, através da ampliação da privatização do ensino superior, como se deu no Brasil; a segunda, em meado de 1990, o início da “transnacionalização” da educação superior.

Ainda com Santos (2008), vemos que essa “mercadorização”, no que diz respeito à universidade pública, dá-se em dois níveis: no primeiro, ela é induzida a superar a crise financeira a partir de parcerias com empresas privadas, privatizando assim parte dos seus serviços; no segundo nível, a universidade pública é induzida a se transformar em uma empresa, que não somente produz para o mercado, mas que passa a se constituir como um negócio “que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (p.21).

Foi com vistas a dar conta desse novo modelo de “transnacionalização” do ensino superior imposta pela chamada “nova ordem mundial” que, em outubro de 1998, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu, em Paris, a Conferência Mundial sobre Ensino superior – O ensino superior no século XXI, visões e ações.

Esse evento contou com a participação de 180 países de todos os continentes, entre eles, o Brasil, e teve como foco “estudar os desafios da educação superior no final deste século [século XX], analisar quais devem ser suas novas funções e missões e verificar como deve atuar a educação superior para colaborar com a construção de uma sociedade melhor” (UNESCO, 1999, p.9).

A conferência aprovou dois documentos básicos: a “Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação” e o “Marco de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior”. O primeiro documento abrange as questões e desafios relacionados ao ensino superior nesse século que se inicia e, em sua primeira parte, define suas missões e funções, sublinhando aquelas referentes à educação e à formação para a cidadania, seu papel ético e sua função antecipatória. Diz o documento que são quatro os objetivos principais da educação superior:

1. Produção de novos conhecimentos (a função de pesquisa);
2. A formação de pessoal altamente qualificado (a função do ensino);
3. A prestação de serviço à sociedade (função de extensão);

4. A função ética, que inclui a crítica social.

No que denomina “fundamentos de uma visão universal e situada do ensino superior no século XXI”, o documento inclui os seguintes aspectos entre seus itens:

1. A universalidade do ensino superior exige que esta tenha por vocação não somente formar, mas, sobretudo, **educar**.
2. A universalidade do ensino superior exige que este tenha um **papel ético** de orientação em período de crises de valores;
3. A universalidade do ensino superior exige que ele desenvolva malhas de **solidariedade universal** com as outras instituições de ensino superior e com as outras instituições da sociedade.

Para responder às necessidades e expectativas da sociedade, o ensino superior deve primar pela qualidade do ambiente. Sobre esse aspecto diz o documento:

[...] Se a instituição de ensino superior é um lugar de formação, que **deve levar os estudantes a assumir sua formação**, ela é também um lugar de educação: o ambiente de vivência deve manifestar os indicadores concretos do cuidado com o belo (concepção arquitetural, lugar para a vida cultural), do verdadeiro (acesso livre dos estudantes às bases de dados e a lugares de debates), do justo (participação em projetos sociais, em movimentos de solidariedade). **Por outro lado, a universidade não pode ser uma ilha fechada em si mesma**; devem ser criadas interações entre o ambiente interno e externo, como a qualidade de acesso entre o *campus* e a cidade, a partilha de alguns recursos, as trocas de bases de dados, as redes de telecomunicações . . . (p.141).

Em 2009, a UNESCO promoveu, em Paris, uma segunda conferência, a Conferência Mundial sobre Educação Superior: as novas dinâmicas do ensino superior e investigação para a mudança social e desenvolvimento. Nela, seus participantes reconheceram a relevância da Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior de 1998 e produziram um comunicado que diz que

Como um bem público e um imperativo estratégico para todos os níveis de ensino e como base para a investigação, inovação e criatividade, a

educação superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos (UNESCO, 2009, p.2).

No item do documento denominado “responsabilidade social do ensino superior”, o comunicado inclui os seguintes aspectos:

1. Diante da complexidade dos atuais e futuros desafios globais, a educação superior tem a **responsabilidade social** de promover a compreensão das questões multifacetadas, que envolvem dimensões sociais, econômicas, científicas e culturais e nossa capacidade de responder a elas. Ela deve conduzir a sociedade na geração de conhecimento global para enfrentar os desafios globais, nomeadamente a segurança alimentar, as alterações climáticas, a gestão da água, o diálogo intercultural, energia renovável e de saúde pública.

2. Instituições de ensino superior, através de suas funções essenciais (ensino, pesquisa e serviço à comunidade), realizado no contexto da autonomia institucional e liberdade acadêmica, deve aumentar o foco interdisciplinar e promover o **pensamento crítico** e a **cidadania ativa**. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem-estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade de gênero.

3. O ensino superior não deve apenas dar competências sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a **formação de cidadãos éticos** comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia.

De um modo geral, vemos que os documentos acima indicam que as instituições de ensino superior atinjam um equilíbrio entre as necessidades do sistema econômico-produtivo, as necessidades da sociedade local e global e as necessidades do indivíduo em formação. Todas essas demandas implicam, inevitavelmente, uma mudança da cultura universitária aqui entendida como “os discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões e as práticas institucionais dos atores universitários” (Schugurensky e Naidorf, 2004, p.998).

No cenário brasileiro, na década de 1990, o governo promoveu reformas na política educacional que incluíam a educação superior - a exemplo da promulgação das leis que instituíram o Conselho Nacional de Educação (Lei nº 9131/95), o Exame Nacional de Cursos, conhecido como provão (Lei nº 9.192/95) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Segundo Oliveira (2000), a

reconfiguração da educação superior se deu com mais intensidade a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Para responder à demanda crescente de vagas e de políticas de expansão, foram adotadas como alternativa a diversificação e a diferenciação do sistema universitário (faculdades, universidades, centros universitários).

A partir de 2003, a mudança no cenário do ensino superior brasileiro se intensificou com as iniciativas governamentais visando democratizar o acesso de estudantes oriundos dos setores populares. O governo federal criou o programa PROUNI - que concede bolsas para os estudantes de baixa renda em instituições privadas - e ampliou o programa de financiamento estudantil, o FIES. Além disso, promoveu a expansão das instituições federais de ensino superior e dos institutos de educação profissional e tecnológica (Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior, 2012).

De acordo com dados do censo da educação Superior 2014 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015), nesse ano, 32.878 cursos de graduação foram ofertados em 2.368 instituições de educação superior no Brasil. Dessas últimas, 12,6% dos institutos de ensino superior (IES) são públicas: 39,6% são estaduais, 35,9% são federais e 24,5% são municipais. Quase 3/5 das IES federais são universidades (63 no total) e 37,4% são institutos federais e centros federais de educação tecnológica (Cefets). A rede pública correspondeu por quase 10% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior. Mais de 90% das vagas novas oferecidas em cursos de graduação da rede federal foram ocupadas em 2014.

Em 2014, a matrícula na educação superior (graduação e sequencial) superou 7,8 milhões de alunos. Em um comparativo, entre 2003 e 2014, ela aumentou 96,5%, em um crescimento de 7,1%, o maior índice desde 2008. A rede pública participou com 25,1% (1.961.002) das matrículas. Quase 90% delas, na rede federal, estão em universidades, que têm uma participação superior a 60% da rede pública. Entre 2013-2014, a matrícula na rede pública aumentou 1,5%. A rede federal cresceu 3,7% no mesmo período. Com um aumento de 102,2% no número de matrículas entre 2003 e 2014, a rede federal é a que mais cresceu entre as IES públicas.

Ao mesmo tempo em que a rede é ampliada, algumas universidades tomaram a iniciativa de retomar o debate acerca de uma possível reforma da educação superior e, mesmo ainda timidamente, propõem a criação de novos formatos curriculares, a



exemplo da Universidade Federal do ABC (UFABC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que inovaram com seus bacharelados interdisciplinares: “espaço de formação universitária onde um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais assumiriam a centralidade nas preocupações acadêmicas” (Ministério da Educação, 2010, p.03).

Apesar de esses cursos existirem, atualmente, em 18 instituições<sup>1</sup>, ainda temos a prevalência de uma formação especializada em detrimento de uma formação integral dos discentes. Ou seja, uma educação voltada para um saber (o conhecimento em si) e um saber-fazer (práticas) sem preocupação com o "saber-ser", "saber-viver", "saber tornar-se" (Ardoino, 1971). Com isso, as relações pedagógicas são voltadas para uma racionalidade técnica que privilegia os métodos, os conteúdos, desconsiderando outras dimensões como os afetos, a subjetividade, desqualificados na relação educativa, como se dela não fizessem parte. Associado às preocupações com conteúdo, metodologia, aspectos burocráticos e organizadores que dão suporte ao sistema educacional, vincula-se uma avaliação da aprendizagem dos estudantes que enfatiza mais os aspectos intelectual e cognitivo do que o seu desenvolvimento afetivo e social (Martins, 2000). Para Ribeiro (2003), a fragmentação e especialização do saber universitário e seus programas de ensino envelhecidos e desinteressantes podem ajudar a compreender a evasão existente no ensino superior que seria uma reação saudável dos jovens a esse modelo eminentemente profissional de formação acadêmica.

Contudo, independente dos seus propósitos e à revelia dela e até mesmo dos próprios estudantes - e essa é a minha tese - a universidade se institui como espaço de desenvolvimento para além do privilégio atribuído à dimensão profissional, na medida em que lhes oportuniza vivências e experiências não apenas acadêmicas, mas também culturais, esportivas, afetivas, relacionais, sexuais e amorosas. O desenvolvimento do estudante implica, pois, mudanças não somente nas dimensões cognitivas, mas também nos aspectos afetivo, social e cultural, etc. ao longo do período em que realiza sua formação universitária. Nesse sentido, durante a vida estudantil, ações e interações ocorrem entre eles, a comunidade e o contexto acadêmico que resultarão em

---

<sup>1</sup> Ver Brito, L., E.N. Garrido & Sampaio, S. (2015).

transformação, em formação de si. Quando falo de uma formação para além da qualificação profissional e técnica, estou falando de uma *bildung*.

### **1.1.2. *Bildung*: a formação de si**

Cunhado no século XVIII pelo idealismo alemão como uma resposta ao feudalismo e inspirada no iluminismo, mais usado na filosofia, na literatura e na pedagogia, o termo *Bildung* significa formação. Mas uma formação da pessoa, de desenvolvimento e aperfeiçoamento de si mesmo. É "um processo de autodesenvolvimento, de autoformação dos indivíduos no que diz respeito à sua educação." (Britto, 2012, p.222). Ou ainda, como pensam Araújo e Ribeiro (2009, p.04), é a "formação-de-si-mesmo (numa linha de maturação/amadurecimento), de educação-de-si-mesmo, de desenvolvimento e aperfeiçoamento de si-mesmo".

Existe algo em todo processo educativo que escapa à instituição formadora. Ardoino (n.d.) faz uso da expressão *negatividade*, para falar disso, entendendo-a como uma característica da relação educativa. Ele a define como a "capacidade que cada um tem de 'desjogar', pelas suas próprias contraestratégias, as estratégias do outro que pesam sobre ele, das quais se tornou um objeto" (p.06). Assim, nem sempre os educandos correspondem às expectativas dos seus educadores. "Os primeiros, na medida em que também têm desejos, expectativas, vontades, etc., confrontam os segundos, deixando-os a "ver navios", "sem tapete"... (Martins, 2000, p.176).

Desse modo, o aprendiz mantém, ao longo do processo educativo, uma independência de pensamento, podendo refletir por si próprio e sobre si próprio, e é por essa via que ele pode se (auto) formar. Essa é uma formação (*Bildung*) que leva a uma transformação (*Umbildung*) em direção a uma singularidade que torna o indivíduo um ser único, mas que se dá no contato com outro e com o mundo. Ou seja, o aprendiz se (trans) forma, afastando-se de si mesmo, indo ao encontro do mundo e, posteriormente, retornando para si. Trata-se, pois, do desenvolvimento da pessoa em direção a si através das experiências que vive.

Esse é um aspecto importante da *Bildung*, pois ela se refere ao fato de que o processo de formação do sujeito não tem um fim em si próprio, pois ao se formar, ao se humanizar, o indivíduo, conseqüentemente, humaniza a sociedade. Além disso, é

importante também dizer que a *Bildung* só se constitui como tal se a pessoa participar ativamente da sua formação ou desenvolvimento. Isto é, ela não é considerada como produto nem da natureza, nem dom divino e depende da ação sobre o mundo da própria pessoa em formação. Essa formação se dá por via da experiência, que Larrosa (2010) vai chamar de experiência formativa, aquela que tem força suficiente para levar alguém a voltar-se para si mesmo num processo interno.

A experiência é o ponto de partida e de chegada do conhecimento e, se o homem não para de aprender, a tarefa da educação é contribuir para que o ser humano forje os recursos de pensamento que lhe permitam tornar-se ator da própria existência (Le Breton, 2008).

É, pois, por via da experiência que o ser humano participa ativamente da sua própria formação; o voltar-se para si depois de ter interagido com o outro, permite-lhe descobrir-se como fazendo parte de um coletivo, vivendo com outros humanos também formados por suas experiências tanto individuais quanto no seio de um grupo. É essa compreensão de si que permite, a cada um de nós, desenvolver o sentimento de pertencer à dada coletividade e à espécie humana, resultando na inserção de novos membros na sociedade.

Larrosa (2010, p.36), ao falar do processo de formação humana em contos e romances literários (*Bildungsroman*), apresenta o que ele chama as três fases desse processo formativo:

1. '*Era uma vez*' eu não sabia quem era, enganava-me a mim mesmo, ou me deixava enganar pelos preconceitos, a televisão, a dominação ideológica, o inconsciente, a educação recebida, o sistema patriarcal, seja lá o que for e já estava bem assim, enganado, porque eu não sabia que estava enganado, eu acreditava que sim, eu sabia quem era eu, até mesmo, não havia me levado nunca a sério, na verdade, porque era um ingênuo ou um inocente ou um acomodado ou não tinha experiência, ou...;

2. '*Mas um dia*' aconteceu algo na minha vida - uma greve na fábrica, um livro, um filme, um professor, uma desgraça, uma conversa, um encontro, uma queda no bosque, etc. - e me dei conta do que, na

verdade, eu era, ou de como me havia(m) enganado até esse momento, ou de minha inocência, ou...;

3. '*E desde então*', a partir daí, nada mais foi a mesma coisa porque agora sou de outra maneira, sou outro, sou consciente....

Esse modo de apresentação do *Bildungsroman*, ajudam-nos a compreender o que pode acontecer durante o processo formativo humano, que se dá através da experiência e que leva a pessoa a construir a sua própria maneira de ver e ler a si mesmo e o mundo e a lidar consigo e com ele.

A partir do entendimento de que a experiência é “*isso que me passa*”, Larrosa (2011) nos apresenta, através da análise que faz de cada uma das palavras da frase acima, o que ele denomina as *dimensões (princípios) da experiência*. São elas: 1. Exterioridade, alteridade e alienação, que se relacionam com o acontecimento, com o que é da experiência, com o *isso* do “*isso que me passa*”; 2. Reflexividade, subjetividade e transformação, que dizem respeito ao sujeito da experiência, com o *quem* da experiência, com o *me* de “*isso que me passa*” e 3. Passagem e paixão que têm a ver com o movimento da experiência, com o *passar* do “*isso que me passa*”.

A experiência supõe um acontecimento, o passar de algo que não é a pessoa, que não depende dela, do seu saber, do seu poder, da sua vontade, não é uma projeção do si mesmo do sujeito, sendo assim, não são suas palavras, ideias, sentimentos, representações, projetos, intenções. Isso implica considerar que não há experiência sem a aparição de alguém ou de algo ou de um *isso*, de um acontecimento que é exterior ao sujeito (princípio da exterioridade). Ela é algo de outro que não o eu (princípio da alteridade), que não é de propriedade do sujeito, que não está previamente capturado ou apropriado por ele (princípio da alienação).

Se a experiência, por um lado, supõe um acontecimento exterior à pessoa, por outro, supõe que algo *lhe* passa. “Não que passe ante mim ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim” (Larrosa, 2011, p.03), é, pois, em mim onde se dá a experiência, onde ela tem lugar. A experiência envolve, desse modo, um sujeito que é capaz de deixar que algo *lhe* passe (em suas ideias, representações, palavras, sentimentos etc). “Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável, ex/posto” (Larrosa, 2011, p.04). Assim não podemos falar de uma experiência em geral, ela é sempre a

experiência de alguém, cada um faz ou padece sua própria experiência de modo único, singular, particular, próprio (princípio da subjetividade).

Ela é também um movimento de ida e volta. Ida porque implica uma exteriorização, uma saída de si mesmo, que vai ao encontro do acontecimento. Volta porque a experiência afeta o sujeito, produzindo efeitos sobre ele: no que ele é, no que pensa, no que sente, no que sabe, no que quer etc. (princípio da reflexividade). Por outro lado, o sujeito faz a experiência de algo, faz a experiência de sua própria transformação. "Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação" (Larrosa, 2011, p. 04) (princípio de transformação).

A terceira dimensão da experiência trazida pelo autor está relacionada com o passar do "é isso que me passa". Larrosa nos fala que a experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso que está relacionado com o radical indoeuropeu *per* contido na palavra experiência. Nesse sentido, ela supõe uma saída de si para outra coisa e envolve algo de incerto, de risco, de perigo (princípio de passagem). Por outro aspecto, se a experiência é "isso que me *passa*", o sujeito da experiência é "como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa..." (Larrosa, 2011, p.05), nesse sentido, em alguma medida, é preciso que a pessoa seja um sujeito paciente, passional (princípio de paixão).

Larrosa (2011, p.16) ainda acrescenta que a experiência tem sempre

algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez.

Na mesma direção, Möllmann (2011) aponta que a *Bildung* diz respeito tanto ao processo de formação quanto ao resultado final dele e tem algo de subversivo e incontrolável, uma vez que a transformação do ser humano não pode ser planejada e

prevista, acontecendo processualmente ao longo da vida. Por isso ela está, de algum modo, relacionada à liberdade de agir e de pensar do sujeito em formação, bem como ao se autorizar de que nos fala Ardoino (2000), ou seja, ao ato daquele que tem êxito em se situar, ele mesmo, como estando na origem, na fonte de seu próprio tornar-se.

É na medida em que a pessoa tem êxito em conferir sentido a seu vivido, a seus atos, ao outro nele, depois aos outros em seu ambiente, isto é, a compreender sua relação com o mundo, que o sujeito consegue, pelo jogo de uma práxis, entrar, ao mesmo tempo, na vida, na história e na sociedade, tornando-se mais autônomo, sem perder de vista, para tanto, as relações de interdependência, as relações sociais que o aproximam da comunidade (Ardoino, 2000).

Josso (2004) fala de três modalidades de elaboração de uma experiência: 1. “ter experiências” que diz respeito a viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativas para a pessoa, mas que não foram provocadas por ela. 2. “fazer experiências” que são vivências de situações e acontecimentos que a pessoa provoca, ou seja, situações que ela cria para fazer experiências. 3. “pensar sobre as experiências”, tanto sobre as involuntárias, quanto as voluntárias. A autora denomina a primeira modalidade de “experiências feitas *a posteriori*” e as duas últimas de “experiências feitas *a priori*”.

Nas experiências construídas *a posteriori*, somos tomados por uma vivência ou acontecimento que podem nos surpreender de uma forma mais ou menos intensa, fazendo-nos chegar a nos referir a ela como um “acidente”. Tal surpresa, acrescenta a autora, acontece porque há rompimento de uma lógica que, a partir de então, não nos permite vincular o acontecido com o que nos é conhecido, deixando-nos, afetivamente, perturbados uma vez que uma temporalidade foi quebrada ou um funcionamento foi interrompido.

A experiência *a priori* começa por aquilo que foi anteriormente formalizado, nomeado, simbolizado. O grau de sistematização e de organização, bem como de adequação das metodologias referentes ao objeto de experiência é que fará a diferença quanto à qualidade ou precisão entre as experiências dessa categoria. Considero, como essa autora, que a experiência de formação em situação educativa é um caso particular de experiência *a priori* e, no caso da formação universitária, mais ainda, uma vez que o estudante pós-secundário, pela própria expectativa social e familiar de sua inserção na vida adulta, e por ser menos tutelado, tem a possibilidade de decidir, de maneira mais

autônoma do que o estudante do ensino básico, ‘fazer a experiência’ de uma formação universitária.

Josso (2004) ainda salienta que há um cruzamento entre essas duas modalidades de experiência (voluntária e involuntária), pois, por mais que a experiência *a priori* tenha sido planejada, há sempre algo de desconhecido nela que leva a pessoa que a vive a trabalhar sobre essa nova vivência que vem, de algum modo, perturbar o quadro conceitual e/ou cenário envolvido. Podemos vislumbrar essa situação na formação universitária. Por mais que o estudante tenha decidido fazê-lo, não tem como ele, *a priori*, prever tudo que vai acontecer e lhe acontecer durante e depois (d)essa formação.

Nessa mesma direção, Verrier (2006) também nos fala que a experiência pode se manifestar de duas maneiras: ela pode ser inesperada, não programada, perturbando o cotidiano e obrigando a pessoa a se adaptar, como for possível, antes de poder tirar, eventualmente, qualquer proveito dela ou essa experiência pode ser também desejada, procurada pelo interesse que parece representar, sendo o resultado de um projeto ao qual a pessoa vincula alguns valores. Essa última, como a experiência não programada, tem algo de uma alteração do habitual, mas, diferente da primeira, foi escolhida pela pessoa que decide assumir as consequências.

O autor nos fala, portanto, assim como o fez Josso (2004), de uma experiência voluntária e outra involuntária. A primeira, descreve Verrier (2006), constitui-se a partir de uma necessidade que nasce no sujeito que deseja “fazer experiência”, viver uma experiência particular. Por razões diversas (sociais, psicológicas, filosóficas etc), torna-se necessário e imperativo conhecer essa experiência. Diferente da experiência involuntária, a experiência procurada é então imaginada, projetada, organizada, realizada. Trata-se de viver a experiência escolhida e procurada e medir suas consequências em termos pessoais.

Nesse sentido, o ser humano, física e psicologicamente, pode entrar em um espaço experiencial preparado e mais ou menos postulado como controlável em sua realização e consequências. Podemos pensar aqui, diz o autor, em experiências extremas como os desafios esportivos radicais, as travessias solitárias de oceanos e desertos, os exercícios espirituais, mas também em situações de menor envergadura espetacular que decidimos viver aqui e acolá, como colocar um piercing, ter práticas sexuais diferentes do habitual, ou ainda, entrar em um curso de música ou uma academia de ginástica.

A experiência voluntária coloca a pessoa em um processo de “experimentação de si”, que a empurra para fora do cotidiano, vindo a interrogá-lo. O autor acrescenta que no espírito do experimentador de si ocorre uma espécie de insatisfação face à experiência comum, um apelo à superação, uma impaciência de entrar em uma experiência incomum para ele ou para o grupo ao qual pertence. A consideração dos resultados da experiência pode conduzir a uma mudança na pessoa, uma transformação que a torna diferente do que ela era antes. Uma “teorização de si” renovada se encontraria então envolvida pela reflexão *a posteriori* sobre o que foi vivido.

Contudo Verrier salienta que as experiências não refletidas, podem possuir virtudes potencialmente formadoras. O fato de elas não ensinarem a partir do que é claramente identificado e formulado não impede que elas possam ter um poder formador que se situa em outros registros (corporais) que não aqueles que conduziriam a considerar que as aprendizagens são forçosamente ações que permitem avançar em uma direção pré-determinada.

Para ele, existem diferentes níveis de reflexão - por ele definida como o retorno do pensamento sobre si próprio com vistas a examinar mais a fundo uma ideia, uma situação, um problema. São eles: a reflexividade, a pré-reflexividade e a não-reflexividade. Esse último é o estado do pensamento difuso, flutuante, desorganizado, em repouso. A pré-reflexividade sobre a experiência é o estágio de um início de organização reflexiva que permanece inacabada, mas que pode se tornar reflexivo se as condições favorecerem. Já a reflexividade se refere ao estado da direção voluntária e finalizada da reflexão sobre a experiência, é a reflexão voluntária *a posteriori* sobre a experiência. Ela é sempre mais ou menos reconstituível, podendo remontar seu fio, conhecer sua origem e, por conseguinte, melhor apreender a maneira pela qual, no final, a reflexão terá desempenhado um papel formador, os resultados da deliberação intelectual se traduzindo em modificações do comportamento, da identidade.

Nesse sentido, para elaboração dessa tese, na minha interação, durante as entrevistas com os estudantes, fiz um apelo à sua (pré) reflexividade lhes fazendo rememorar e avaliar a sua trajetória acadêmica, usando o resgate, via memória, de eventos vividos que, em alguma medida, simbolizam, ilustram elementos constitutivos dessa formação. Para relatar seu processo formativo, a pessoa recupera vivências que utiliza na sua narração para



descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história [lhe] apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de [si], das [suas] identidades e da [sua] subjetividade” (Josso, 2004, p.40-41).

Para Verrier (2006), é a reflexão sobre a experiência que permite que ela se torne verdadeiramente formadora, ou seja, capaz de transformar o sujeito. Desse modo, é possível afirmar que o que possibilita que uma vivência – aqui entendida como “aquilo que se viveu” – constitua-se em uma experiência é que aquela tenha sido submetida a uma reflexão que leve à produção de um sentido pessoal para o sujeito que a vivenciou. É, pois, o falar de si e o pensar sobre si, a reflexividade, que permitirá que o vivido se institua em experiência propriamente dita que, por sua vez, pode resultar, em (trans)formação de si.

### **1.1.3. O si, a identidade e a reflexividade**

Elias (1994) faz uso da expressão “autoconsciência”, referindo-se à capacidade humana de se ver à distância, ou seja, como objeto de seu próprio pensamento. Ele marca que essa autoconsciência não pode ser presumida como algo existente *a priori*. Ela é fruto de uma mudança histórica no pensamento ocidental, que se deu entre os séculos XV-XVII, quando da passagem de uma concepção de ser humano e mundo alicerçada na religião para concepções racionalistas. Para esse autor, essa autoconsciência pode se dar em diferentes níveis, que variam a depender do nível de observação adotado pelo sujeito. As pessoas são constituídas de tal modo que,

podem experimentar a si mesmas e às outras diretamente como pedestres e, ao mesmo tempo observar a si e a outrem, andando de um lado para o outro na rua, de um andar superior de um prédio e, talvez, possam até discernir suas próprias imagens do ponto de vista do piloto, tanto ao

andarem pela rua quanto ao olharem do prédio para baixo (Elias, 1994, p.86-87).

Assim, as pessoas podem atingir níveis diferentes de consciência, concomitantemente, vendo a si e às outras pessoas de uma certa distância, ora como espectadoras em uma janela, ora como pedestres andando na rua, ora tomando, simultaneamente, as duas perspectivas, tendo assim uma consciência de si e de outras pessoas.

Elas são capazes de saber que sabem; de pensar sobre seu próprio pensamento e de se observar observando, mas, em algumas circunstâncias, podem alcançar um nível mais avançado de autoconsciência e se conscientizarem de si como sabendo que estão conscientes de si ao saber. Até onde se pode ir, nesse nível de consciência, depende não apenas da “personalidade” ou da inteligência das pessoas individualmente consideradas, mas das características da sociedade a que elas pertencem uma vez que é essa que fornece o contexto, os limites e possibilidades dessa consciência. O ser humano é, pois, sujeito e objeto da experiência; “conhecedoras de si e conhecidas por si”, experimentadoras de si e dos outros, experimentadas por si e pelos outros, separadas do mundo na contemplação e emaranhadas nos acontecimentos do mundo (Elias, 1994).

O indivíduo tem a capacidade de produzir um efeito especular, isto é, tem a capacidade de sair de si mesmo e se confrontar, conseguindo se ver no “espelho de sua consciência”.

Para si, a pessoa é, ao mesmo tempo, um eu, um você e um ele, ela ou isso. Não poderia ser um eu para si mesma sem ser, ao mesmo tempo, uma pessoa capaz de se postar diante de si como um você, ou como um ele, ela ou isso (Elias, 1994, p.156).

Já, para os interacionistas simbólicos – escola sociológica cara a essa tese e que será apresentada mais adiante - o “si” é resultado da história pessoal do indivíduo, que foi construída socialmente, a partir da experiência adquirida. Nesse sentido, para eles, falar de si é falar de identidade, ou seja, do sentimento de ser si e da percepção de si que o indivíduo experimenta em um dado momento.

Aparentemente permanente e inflexível, na verdade, a identidade é vulnerável aos acontecimentos e ao olhar do outro. Ela é, pois, relacional, sendo frequentemente remodelada por aspectos como a idade, as condições de existência e, principalmente, pelas interpretações dadas pelo sujeito ao que vivencia. Os acontecimentos, “as contingências do mundo”, como afirma Le Breton (2008), muitas vezes, “força” a pessoa a rever seus objetivos e a modificar seu olhar sobre si mesmo. Uma mudança profissional, um encontro amoroso, um adoecimento, a morte ou nascimento de um ente querido podem transformar a identidade. Desse modo, podemos considerar a experiência universitária como um acontecimento que pode resultar em mudança de si.

Nesse sentido, as circunstâncias, acrescenta Le Breton (2008), fazem e desfazem a identidade segundo a maneira pela qual o indivíduo as interpreta e vive. A identidade pessoal não está fechada, ela se trama no inacabado, sendo modulável. O mundo em nós e o mundo fora de nós só existem através das significações que projetamos em seu encontro. Desse modo, o homem não para jamais de nascer, de se constituir como tal. Suas condições de existência o mudam ao mesmo tempo em que ele as influencia.

E mesmo não sendo fixa, a identidade, ainda como compreendida por Le Breton (2008), é um movimento no idêntico, no sentido de que a pessoa tem um sentimento de permanência de si própria ao longo do tempo, reconhecendo-se de uma época a outra. Esse sentido de continuidade de si possibilita um relato íntimo que organiza, simbolicamente, os acontecimentos vivenciados pelo sujeito. E, complementando com Strauss (1999), ao fazer uso dos conceitos e das suas interpretações, a pessoa organiza seu passado e dá a vida, em seu conjunto, uma significação homogênea.

No que se refere à formação acadêmica, o período que os estudantes passam na universidade, além de uma aprendizagem técnico-acadêmica, pode lhes oferecer a possibilidade de se apropriarem do processo acadêmico de modo a resultar na elaboração de um sentido para essa aprendizagem (Barbosa, 2010).

No interior de instituições educativas, os indivíduos são confrontados com as contradições da vida social, tanto formais quanto de conteúdo, o que as tornam “espaço privilegiado das aprendizagens, muitas vezes conflituosas e quase imperceptíveis, de valores e atitudes ante a vida. Nisso consiste seu caráter formativo” (Dias Sobrinho 2010, p.156).

Assim, está implicado, na experiência universitária, um processo de aprendizagem. Segundo Josso (2009, p. 137),

a experiência universitária é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou de formação de vida. Isso significa que temos que fazer um trabalho de reflexão sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido.

Nesse sentido, a experiência universitária passa também pela consideração da qualidade da aprendizagem que o estudante atribui ao ato de aprender, que, por sua vez, remete à relação com o aprender e com saber na universidade.

Com ajuda de Paivandi (2012a), podemos compreender que, no ensino superior, espera-se que o estudante desenvolva sua capacidade de mobilizar, exploratória e criticamente, as noções aprendidas ao longo do seu percurso. "É esperado que o aprendiz aborde e examine textos acadêmicos, as teorias e os discursos de uma maneira ativa. Ele precisa, igualmente, aprender a se exprimir e defender sua opinião, escrever, explorar, questionar, comentar e duvidar" (Paivandi, 2012a, p. 33). Isso tudo, compreendendo que o ambiente acadêmico é um espaço de confrontação de ideias e de debates contraditórios.

Esses aspectos exigem que o estudante atribua um sentido para sua aprendizagem, considerando o que tem relação com seu projeto pessoal, intelectual, profissional, articulando saberes acadêmicos, conhecimentos anteriores e a própria percepção da sua experiência universitária que pode ir de desde vê-la como um aumento quantitativo do saber (aprender é saber muitas coisas) até uma mudança qualitativa de si que implica ver o mundo e sua posição nele de forma diferente (Paivandi, 2012a).

Considerando esses aspectos, entendo por experiência universitária todas as situações que, direta ou indiretamente, estão relacionadas ao fato do jovem seguir um curso universitário (Pachane, 1998), sejam atividades ligadas à formação acadêmica (aulas, relação com colegas, professores, administradores; extensão, pesquisa, estágio, avaliação etc.), ou aquelas extra-acadêmicas, como as atividades culturais, sociais, políticas, esportivas, de lazer, amoroso-sexuais, etc. Assim, para a formação existencial que a universidade possibilitaria, conta algo que supera as aulas e as atividades formais requeridas por cada currículo, o que Larrosa (2010) chama de espaços intersticiais: as

escadas, os pátios, a cantina, o restaurante universitário, os corredores, a biblioteca, enfim, todos os espaços de convivência possíveis ao longo da experiência universitária.

Mas, como já afirmado, para que uma situação possa ser tomada como uma experiência propriamente dita, é preciso que a pessoa lhe atribua sentido. "A experiência é aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar, nos forma e nos transforma", diz-nos Bondía (2002, p.21). Ela é singular e deve ser sempre tomada como sendo a experiência de alguém, algo que se passa em suas ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, interesses. E por implicar formação e transformação, acrescenta Bondía (2002), deixa marcas, vestígios, rastros, feridas. São essas marcas, registros da formação de si advindas da experiência estudantil universitária, relatados pelos próprios estudantes, o objeto dessa tese.

#### **1.1.4. A Psicologia no ensino superior**

Historicamente falando, existe uma forte inter-relação entre a psicologia e a educação no Brasil. Chegada ao país no período colonial pelas mãos dos jesuítas - portanto, muito tempo antes de se tornar profissão (Antunes, 2003) - a psicologia tomou os espaços educativos, desde então, como um campo do seu desenvolvimento como ciência, ora interessada em validar ou criar escalas psicométricas, que possibilitassem a avaliação individual e classificação universal dos seres humanos, ora em aplicar o arcabouço conceitual de teorias psicológicas importadas e em voga. Essa imbricação é de tal ordem que não é possível falar da psicologia no país sem falar da educação. Contudo é preciso acrescentar que essa relação íntima se deu na educação básica, apesar de a educação superior no Brasil ser mais antiga do que aquela.

Nesse sentido, seguindo as perspectivas de desenvolvimento, que historicamente predominaram na psicologia e que compreendiam o desenvolvimento humano com foco apenas na infância e na adolescência, a presença do psicólogo na educação se restringiu, até recentemente, à escola, sendo assim, mais uma psicologia do escolar. Desse modo, guiada pela ideia de que a vida adulta é a fase na qual os seres humanos alcançam a plenitude do seu desenvolvimento, a psicologia, de um modo geral e mais especificamente na área da educação, descuidou-se, por muitos anos, dos estudos sobre jovens e adultos e sua atuação junto a eles nos espaços educativos. Isso é facilmente

comprovado quando fazemos um levantamento do número de trabalhos publicados no periódico *Psicologia escolar e educacional*, revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). De 1996 a 2015<sup>2</sup>, foram publicados na revista 463 artigos, desses apenas 45 correspondem ao ensino superior, menos de 10% das publicações.

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, atualmente, só tem informações disponíveis sobre as teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação em 2011 e 2012, temos o seguinte quadro: quando pesquisamos a partir da palavra-chave *ensino superior*, aparecem 2.210 trabalhos, sendo 68 em psicologia, o equivalente a 3,07%. Quando a palavra-chave pesquisada é *educação superior*, temos 1.930 trabalhos defendidos, 30 deles (1,55%) em psicologia; quando a palavra-chave é *universidade*, temos 29.038 registros, sendo 710 em psicologia, equivalendo a 2,44% do total.

Em 2014, Souza, Ramos, Lima, Barbosa, Calado & Yamamoto, fizeram uma análise da produção científica publicada em livros e coletâneas entre 2000-2007 na área da psicologia escolar e educacional, com vistas a identificar como tais produções compreendem a atuação do psicólogo escolar, as práticas por ele desenvolvida e os desafios que lhe são postos no âmbito da educação básica e superior. Contudo, apesar de incluírem em seu objetivo o trabalho do psicólogo no ensino superior, em nenhum momento do artigo, as autoras apresentaram produção que incluía trabalhos realizados nesse nível de escolarização, provavelmente, por eles não existirem, mas também não fizeram nenhuma consideração sobre essa ausência, o que talvez possa indicar que também para elas esse ainda não é um campo de atuação relevante na psicologia.

Outro aspecto importante sobre essa questão é trazido por Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) que chamam atenção para o fato de que no ensino superior a pouca investigação realizada nesse campo tem privilegiado o desenvolvimento de instrumentos de investigação psicológica, contemplando escalas de satisfação e aconselhamento profissional aos universitários, questionários de percepção de ensino pelos estudantes, escala de integração social na educação superior, escala de avaliação de motivação entre universitários etc. Podemos então falar de uma transposição do modelo de pesquisa e atuação em psicologia do ensino básico para o superior, resultando em que as IES funcionem mais como campo de coleta de dados do que como

---

<sup>2</sup> até a publicação do volume XIX, nº2 de 2015.

campo investigado. Como refere Sampaio (2010), no ensino superior, quando o psicólogo é o pesquisador, frequentemente, é também professor e realiza suas coletas com os sujeitos mais disponíveis, ou seja, os alunos dos cursos de graduação.

Quanto ao modo de atuação, em uma pesquisa realizada em 2001 e que visava caracterizar os serviços e formas de atuação do psicólogo no ensino superior, Serpa & Santos, tomando um questionário respondido por 61 IES públicas, privadas e comunitárias, identificaram que 80% delas tinham serviço de atendimento ao universitário (SAU) dentre os quais 75% tinham psicólogos no seu quadro. Em 60% delas, o trabalho do psicólogo era desenvolvido de forma individual e em equipe distribuído em atividades de orientação individual e grupal, encaminhamentos internos e externos e atendimento à família.

Bisinoto e Marinho Araújo (2011) - em um mapeamento que fizeram sobre IES do Distrito Federal, que têm psicólogos em seu quadro de funcionários, com vistas a conhecer e analisar o trabalho por eles realizado - identificaram que de 76 instituições 12 tinham psicólogos, dessas, 08 tinham informações em seus sites sobre o serviço de psicologia. Quanto às ações que orientam tais serviços, as autoras localizaram três objetivos, são eles: os baseados na atenção a dificuldades vivenciadas pelos estudantes; os voltados ao apoio e ao desenvolvimento acadêmico dos discentes e os ancorados na promoção do desenvolvimento humano de estudantes e professores. Para tanto, realizavam atividades de atendimento psicológico, pedagógico e psicopedagógico; promoção de desenvolvimento pessoal e profissional; apoio ao processo ensino-aprendizagem; orientação profissional; encaminhamento para atendimento especializado; orientação sobre necessidades especiais; acolhimento a alunos; avaliação institucional; acompanhamento aos egressos e processos seletivos.

De um modo geral, o trabalho realizado pelos psicólogos está ainda muito focado nos problemas individuais ou acadêmicos apresentados, principalmente, pelos estudantes que ora se dirigem, voluntariamente, a esses profissionais, ora são encaminhados por professores e coordenadores. As ações voltadas para as questões institucionais e relacionais são ainda incipientes. No dizer de Sampaio (2010, p.102), o psicólogo

não é um profissional articulado com as estruturas responsáveis pela definição das políticas universitárias de caráter geral ou extensionistas, aquelas que promovem a relação universidade-comunidade – campo

inesgotável de possibilidades de formação alargada e de convivência – e não é convocado para auxiliar na definição de estratégias de inovação do ponto de vista acadêmico. Sua contribuição nesses espaços existe, mas, ainda, é restrita e sem visibilidade.

Todavia, especialmente, nos últimos 20 anos, com a expansão do ensino superior brasileiro, que tem provocado o ingresso de uma maior diversidade de estudantes, e com as mudanças sociais, que tem ocasionado uma necessidade de reflexão sobre as chamadas fases de desenvolvimento humano e ampliado o tempo dedicado aos estudos formais, a psicologia começa a se voltar para a educação superior e para os estudos do jovem e do adulto nesse ambiente, considerando que todos os contextos educativos são, potencialmente, espaços promotores de desenvolvimento individual e coletivo.

Agora entendendo que os processos desenvolvimentais humanos se dão ao longo de toda vida - vida essa que, com os avanços tecnológicos e da ciência, tem se prolongado cada vez mais - estudar o que acontece com o ser humano depois da adolescência e a influência que tem as instituições sobre ele permitirá à psicologia avançar em seus conhecimentos sobre o desenvolvimento juvenil e adulto. No que diz respeito ao seu trabalho no ensino superior, esses estudos possibilitarão conhecer as diferentes dimensões envolvidas na formação universitária de modo a favorecer uma real aproximação entre o que é produzido na academia e uma atuação dos profissionais psicólogos que, partindo das demandas da comunidade acadêmica, criem suas formas de fazer psicologia no ensino superior (Sampaio, 2010).

A partir da perspectiva acima exposta, acredito que a pesquisa ora apresentada nessa tese pode acrescentar conhecimentos ao campo da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da educação ao explicitar aspectos subjetivos referentes ao processo de formação integral de jovens no ensino superior. Além disso, pretende ajudar a refletir sobre a atuação do psicólogo nesse nível de ensino para que promova a saúde e o desenvolvimento desse segmento da juventude.

Outro aspecto relevante diz respeito a uma questão trazida por Bronfenbrenner (2005), cuja obra é influenciada pelo interacionismo simbólico de Mead. Esse autor fala da relação existente entre políticas públicas e a ciência. Ele entende que pesquisar as políticas públicas é importante para o progresso da ciência desenvolvimental uma vez que elas chamam a atenção do investigador para aspectos tanto dos microssistemas, mas



também dos macrossistemas e da interconexão existente entre eles que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da pessoa.

A UFRB é resultado de uma política governamental para a expansão do acesso e a interiorização das universidades federais, o que permitiu que mais jovens pudessem se beneficiar de uma formação superior. Essa política pública comunga com a discussão mundial sobre o papel da universidade no século XXI, já apresentado nessa tese. Estudar a influência dela sobre o desenvolvimento dos jovens universitários interessa a todos aqueles que estão dedicados aos estudos do desenvolvimento humano, uma vez que tais estudos podem ajudar na criação e implementação de políticas sociais que contribuam, mais efetivamente, para a melhoria da qualidade do serviço prestado no ensino superior. Bronfenbrenner (2005, p.91) ainda enfatiza que os estudos de desenvolvimento não devem ser sobre "os processos psicológicos tradicionais de percepção, motivação, pensamento e aprendizagem, mas sobre o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como crença e como a natureza desse material psicológico muda em decorrência da exposição e interação de uma pessoa com o ambiente".

## **1.2. O Interacionismo simbólico**

Na realização dessa tese, assumi o interacionismo simbólico como um suporte teórico que pode auxiliar na compreensão do fenômeno que investiguei. O interacionismo simbólico é uma vertente da sociologia americana que se volta para compreender as significações e lógicas que subjazem às ações humanas. Nascida no final dos anos 1930, ela junta a interpretação do pragmatismo social e as pesquisas sociológicas desenvolvidas pela Escola de Chicago, o principal centro de produção do interacionismo simbólico, entre 1920 e 1930.

Para Kaufmann (2010), a escola interacionista representou para a sociologia um progresso essencial. Ela demonstrou a capacidade da disciplina em dar uma dimensão teórica a questões da vida de todos os dias, permitiu avançar na compreensão dos mecanismos que ligam o indivíduo ao seu ambiente, ultrapassando assim o fechamento que separa o sujeito psicológico das estruturas macrossociais.

Dois aspectos, que dizem respeito à sua origem, são importantes de serem destacados. O primeiro é que, já na sua gênese, essa escola se interessou por tomar como sujeitos de seus estudos questões e grupos sociais que não eram objeto de investigação científica: imigrantes, trabalhadores, músicos, usuários de drogas, alcoolistas, jovens em conflito com a lei, criminosos, profissionais do sexo, doentes psiquiátricos etc. (Sampaio e Santos, 2011). O segundo aspecto é que, também em seu surgimento, fez uma forte crítica à concepção vigente na sociologia estadunidense, que abordava o indivíduo e a sociedade como distintos e separados, entendendo essa última como um conjunto de pessoas que se comportam comandadas ou por mecanismos biológicos ou por respostas instintivas diante de estímulos ambientais.

Essa corrente teórica, que suporta diferentes estudos empíricos, apareceu em uma época em que a sociologia americana clássica vivia uma crise na medida em que defendia que os indivíduos são guiados por fatores externos, que fatos sociais lhe são impostos e utilizava como método para conduzir a pesquisa sociológica levantamentos estatísticos, desconsiderando os atores, suas singularidades e seu contexto. Essa forma de conduzir a pesquisa começava a sofrer sérias críticas uma vez que não auxiliava na resolução dos problemas sociais que cresciam fortemente no início do século XX em Chicago.

Como afirma Coulon (1995b), na metade do século XIX, Chicago, como Nova York e Filadélfia, transformou-se em uma das três maiores cidades dos EUA, tornando-se um centro industrial, comercial e financeiro para onde migrantes rurais do oeste do país e imigrantes estrangeiros (poloneses, italianos, irlandeses, escandinavos, checos, alemães, judeus) se dirigiram em massa. Com isso, acrescenta o autor, a cidade passou de 4.470 mil habitantes em 1840 para 1 milhão e cem mil em 1890, chegando a cerca de 3 milhões e meio de habitantes em 1930. Uma espécie de “capitalismo selvagem” desenvolveu-se e a cidade passou a viver tumultos, grandes greves operárias, altos índices de criminalidade, inclusive, a chamada delinquência juvenil.

Do pragmatismo, o interacionismo simbólico herdou a ênfase na indissociabilidade entre pensamento e ação e a articulação entre teoria e mundo real. Assim vai guardar dele quatro aspectos centrais: o primeiro deles é a ideia do homem como sujeito ativo. Aqui há um rompimento com a ideia da história humana como determinada por leis que geram um processo constituído por etapas e, principalmente, com a compreensão de que o homem está submetido a leis sociais e biológicas. Ao

contrário disso, ele pode controlar e modificar seu ambiente material e social, sendo assim produto e produtor do mundo em que vive.

O segundo aspecto é quase uma consequência do primeiro, diz respeito à recusa ao biologismo. O homem não é um dado biológico, uma tábula rasa sobre a qual o ambiente natural e o social atuam, mas sim, o resultado da interação entre esses meios. O terceiro aspecto trata da relação existente entre indivíduo e sociedade. Esses dois elementos são não somente interdependentes, mas se constituem um pelo outro na relação que estabelecem entre si. Por fim, o quarto aspecto do pragmatismo, que é central no interacionismo simbólico, é a ideia da sociedade como grupo cultural. "As trocas ou não, que transitam continuamente entre um indivíduo e seus 'outros', produzem-se, em realidade, na escala do grupo social como um todo" (Queiroz e Ziolkowski, 1997, p.17).

Inspirados nesses aspectos do pragmatismo, os interacionistas vão desenvolver uma sociologia na qual a dimensão psicológica dos atores não será negligenciada. Os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da Escola de Chicago, seu principal berço, destacavam a dimensão subjetiva da vida social, enfatizando a importância de compreender os comportamentos humanos dentro dos contextos e situações sociais concretos nos quais eles ocorrem. Tem, assim, como pressuposto, que toda atividade humana se dá em um determinado tempo e espaço e somente neles pode ser apreendida. Nesse sentido, um fenômeno humano particular só pode ser entendido contextualizado e articulado com os outros fenômenos humanos que com ele se relacionam.

O interacionismo simbólico enfatiza que os indivíduos estão inseridos em contextos nacionais, culturais e institucionais, desenvolvendo neles suas ações cotidianas em diferentes situações sociais, vivenciando determinadas condições econômicas, familiares, grupais, sociais etc. e dispondo de recursos espaciais, materiais, simbólicos específicos que se constituem em condições reais de seu comportamento na vida social (Martins, 2013).

A partir de uma compreensão da sociedade como constituída por atores/autores sociais, providos da capacidade de pensar, avaliar, perceber, planejar, construir sua subjetividade, o ponto de vista do ator, a sua capacidade de se compreender e se dar conta da sua ação - constituindo, assim, a realidade, bem como sua capacidade de renegociar, constantemente, sua relação com o mundo - tornaram-se, no momento

político que se iniciou no século XX, aspectos muito importantes para o entendimento do ser humano (Le Breton, 2008; Martins, 2013).

Com isso, diferente da sociologia clássica que se concentra em noções mais abstratas, como “sociedade”, “estruturas”, “sistemas sociais”, o interacionismo simbólico estabelece seu foco de pesquisa na concretude das relações sociais. Preocupa-se em identificar os processos da sociedade se fazendo, interessando-se menos pelo instituído que pelo instituinte, pois o mundo social "é constantemente criado e recriado pelas interações através das interpretações mútuas que suscitam um ajustamento dos atores uns em relação aos outros" (Le Breton, 2008, p.06). Ele não é, portanto, a repetição de um modelo, mas uma permanente construção social. A sociedade é, pois, construída através do compartilhamento de significados culturais entre seus membros que são aprendidos ao longo das suas existências.

Essa aprendizagem é o que permite ao ser humano se situar diante do mundo, categorizar os objetos em conceitos, concepções compreensíveis para ele e os demais membros de seu mundo relacional, adotar atitudes previstas em determinado contexto social e, principalmente, elaborar um sentido para sua conduta, interpretando o mundo, os outros e a si mesmo.

O interacionismo simbólico não tem propriamente um fundador, existindo, desde o seu início, como uma diversidade de abordagens e interpretações, mas, ainda que essa abordagem teórica agregue pesquisadores com estilos, objetos e métodos muito diferentes, alguns princípios norteiam suas análises microssociológicas. Um primeiro aspecto é considerar o sujeito como ator: as pessoas são atores que interagem, não sendo sujeitos passivos submetidos às estruturas sociais (Queiroz e Ziolkowski, 1997; Le Breton, 2008).

Mesmo que o interacionismo simbólico considere que o ator social possa agir ou não conscientemente - a ação pode surgir das circunstâncias, sem que o indivíduo reflita sobre elas - ele não está cego ao que faz. Existem razões para agir e é isso que tal abordagem leva em consideração, seja no nível do próprio sujeito, seja no nível das lógicas sociais nas quais ele está imerso.

A dimensão simbólica é outro aspecto importante para essa abordagem teórica, entendendo que um grupo social tem significações mais ou menos partilhadas de um universo de comportamentos conhecidos, ele classifica os objetos em categorias que são compreensíveis e inesgotáveis para aqueles que os conhecem. "Não existe grupo social

possível sem a manutenção de uma subjetividade social, isto é, de símbolos comunicados e partilhados" (Queiroz e Ziolkowski, 1997, p.18). As interações se dão então a partir do compartilhamento de valores e significações comuns, ainda que eles não garantam a ausência de conflito porque as interpretações de uma mesma situação podem divergir de uma pessoa para outra e criar tensões.

Para Mead, a significação não é algo inerente às coisas, ela traduz a interpretação do indivíduo e envolve seu comportamento. O mundo não é uma realidade em si, ele é produto de permanente atividade de pensamento das pessoas, tornando-se assim um universo de sentidos. A linguagem é o principal instrumento por via da qual elas dão significado ao mundo ou aos comportamentos. É ela que permite a comunicação, a confrontação de pontos de vista na constituição da realidade e, ao mesmo tempo, autoriza o indivíduo a pensar a si próprio em sua relação com o mundo, a compreender as situações onde está implicado (Le Breton, 2008).

Um terceiro aspecto é que o interacionismo simbólico toma as ações recíprocas e não o indivíduo isolado como princípio de análise. É Blumer (1969/1982) quem sinaliza que a interação social é muito importante porque ela é a via através da qual o comportamento humano se constitui não sendo apenas um meio de expressão e liberação. É importante que se diga que interação é entendida por essa corrente sociológica como "processo autônomo onde se entrelaçam, continuamente, percepções, interpretações, apresentações e adaptações mútuas" (Queiroz e Ziolkowski, 1997, p.59).

A sociedade é assim, pois, uma estrutura viva e mutante, tecida no cotidiano da interação entre as pessoas no espaço onde elas realizam trocas simbólicas relacionadas às suas atividades e contexto. Toda instituição é resultado das interações entre seus membros e, portanto, apreender o social passa pela concretude das relações interpessoais.

Le Breton (2008) sublinha que a interação engloba tanto os atores em copresença, mas também outros atores ausentes que influenciam a relação da pessoa com o mundo, bem como um fluxo de imaginação, por meio da qual, antecipamos o que está por vir ou revivemos algo. Por fim, mas não menos importante, acrescenta que essa interação é verbal e corporal e que, portanto, compreendê-la é também compreender a maneira pela qual o sujeito participa dela com todo seu corpo.

George Herbert Mead é considerado por muitos o principal precursor do interacionismo simbólico, cujas ideias foram sistematizadas por Herbert Blumer e

Robert Park, seus discípulos. É Blumer, aliás, quem vai utilizar pela primeira vez, em um artigo publicado em 1937, o termo interacionismo simbólico<sup>3</sup>.

É de Mead que essa corrente vai herdar a ideia de que só podemos pensar o ser humano a partir da compreensão dele como um ser que se constitui como tal a partir da interação com os outros e que essa última envolve um processo de interpretação na medida em que o indivíduo, constantemente, reflete sobre suas palavras e seus gestos, bem como sobre os dos outros e também busca compreender o contexto do qual faz parte.

Para ele, a psique humana é produto de um ativo processo de interação social de modo que os indivíduos percebem o mundo e se situam nele na medida em que se colocam no papel do outro, processo que, por sua vez, desenvolve no ser humano a capacidade de conversar consigo próprio, de interpretar sua própria ação, inclusive, durante o momento em que realiza uma interação com outros indivíduos. Nesse sentido, o mecanismo principal de socialização e formação de si é tomar a atitude e o papel do outro. É do ponto de vista e da perspectiva do outro que o indivíduo percebe a si mesmo e se transforma. Ou seja, o ser humano pode estabelecer uma relação consigo mesmo, mas, para tanto, precisa se “contemplar de fora”. Isso é possível quando ele se coloca no lugar do outro, observando e atuando em relação a si próprio a partir dessa nova perspectiva (Mead 1967/1973; Blumer, 1969/1982; Martins, 2013). Esse se colocar no lugar do outro, ou adotar o ponto de vista do outro, permite, assim, ao ser humano dar sentido à realidade, bem como construir a noção de “si mesmo”.

O homem é um organismo dotado de um 'si'. O si é essencialmente reflexivo, capaz de tomar a si próprio por objeto: 'é o que encontramos na palavra 'si' que é reflexiva e indica que pode ser ao mesmo tempo, sujeito e objeto' (Mead, p.116). Autoconsciente, o sujeito humano se caracteriza então por sua capacidade constante de se perceber, avaliar-se e controlar-se (Queiroz e Ziolkowski, 1997, p.22).

---

<sup>3</sup> Blumer, H. (1937). Social Psychology. Em: Schmidt, E. P. (ed.) *Man and Society: a Substantive Introduction to the Social Science*. New York: Prentice-Hall, p.144-198.

Esse “si mesmo” é denominado por Mead de *self*, instância psíquica que permite refletir sobre si mesmo, olhar-se como objeto. Ele se desenvolve a partir da experiência intersubjetiva na qual a pessoa se coloca no lugar da outra, descentra-se de si mesma, apreendendo assim a realidade social que compartilham.

Compreender a formação do sujeito implica, pois, considerar o processo de entrelaçamento existente entre a exteriorização e a interiorização da realidade objetiva e subjetiva, uma vez que, para Mead, a subjetividade só existe na relação com instituições sociais, que oferecem significação sobre os objetos e pessoas, relações que são a própria condição de existência da sociedade e dos indivíduos (Sant'Ana, 2007).

Por conta do seu próprio processo de formação, o *self* é constituído por duas instâncias, o Mím e o Eu. O Mím diz respeito ao momento da percepção e interpretação das atitudes do outro, é o outro generalizado – as normas, convenções, regras, hábitos, procedimentos sociais - que influencia a conduta do indivíduo e o que, mais significativamente, o vincula, como um membro, aos grupos e à sociedade a que pertence. O Eu é a resposta ativa do sujeito ao outro generalizado, refere-se à instância do *self* que permite a ele se dar conta de si mesmo, a partir da interação com o outro, e que produz a individualidade, aquilo que difere cada um de nós de todos os outros. Podemos, assim, dizer que o *self* é constituído por um “eu coletivo” (o Mím) e um “eu individual” (o Eu).

Como Mead entende que o processo de formação dos sujeitos se dá na interação com as instituições sociais, ele considera que a formação da individualidade está fortemente relacionada com os processos educativos que são promovidos pelas instituições educativas. Assim, como aponta Sant'Ana (2005), o autor entende que a escola proporciona aos estudantes uma série de experiências de socialização ao oferecer, para eles, referências importantes para a sua condução na sociedade. Para o autor, é também tarefa das instituições educativas proporcionar o desenvolvimento de competências cognitivas que são necessárias ao pensamento reflexivo. Tanto as ações socializantes quanto as cognitivas da escola são indispensáveis para a formação do *self* já que ele nasce de experiências que são, ao mesmo tempo, cognitivas e sociais.

É assim que Ardoino (1998) entende que uma das finalidades da educação (escolar, profissional, familiar, social) poderia heurísticamente ser definida como a contribuição de todos aqueles que exercem a função de educador, segundo o que cada um dos seus parceiros em formação (crianças, adultos, alunos, estudantes, formandos

etc) possa, progressivamente, conquistar, adquirir, constituir, desenvolver em si a capacidade de se autorizar, de se fazer, de se tornar seu próprio autor. Acrescenta o autor (1998, p. 29),

De fato, seria preferível precisar: tornar-se coautor dele mesmo, já que essa autorização, enquanto reivindicação de encontrar a si mesmo intencionalmente na origem de certos atos, comportamentos, decisões, não poderia, em contrapartida, negar, suprimir, anular, fantasmática ou magicamente, as origens mais longínquas das determinações e das influências anteriores (pais, professores, formadores), nem mesmo de outras formas de alterações naturalmente exercidas através das relações entre iguais.

Na mesma direção, Kaufman & Feldman (2004) fazem uma reflexão sobre o *college*<sup>4</sup> que podemos ampliar para uma compreensão do que ocorre no ensino superior como um todo. Para os autores, o *college* é uma arena de interação social na qual o indivíduo entra em contato com uma série de atores em uma variedade de cenários, enfatizando que, através dessas interações e outras influências sociais, as identidades dos indivíduos são, em parte, constituídas.

E como ainda refere Sant'Anna (2005), as experiências formadoras, ainda que impliquem a presença real ou virtual do outro, são sempre individuais, o que significa que o modo como cada pessoa vivencia as experiências difere mesmo quando a interação vivida pelos sujeitos é a mesma. Existe uma coloração afetiva e relacional que se distingue conforme o indivíduo. Desse modo, ratificando uma das premissas do interacionismo, a experiência deve ser sempre considerada como dotada de sentido - que é dado pelo indivíduo que a vive, ainda que esse sentido também inclua os valores sociais - o que vai dificultar uma análise puramente externa dela como deseja alguns pesquisadores das metodologias quantitativas.

Considerar a centralidade das interações sociais e o sentido, a partir delas, construído para a compreensão da subjetividade humana implica tomar tanto as experiências que os atores têm no mundo social quanto às concepções que fazem delas,

---

<sup>4</sup> Escola de nível superior nos EUA que tem uma proposta de formação geral anterior à formação especializada propriamente dita.



como objeto de pesquisa. Assim, acompanhar as transformações por que passam os indivíduos em face dos acontecimentos que os afetam, tendo acesso a elas a partir da definição da situação vista pelo próprio sujeito, interessa aos pesquisadores que adotam a perspectiva do interacionismo simbólico.

Desse modo, partilho da mesma postura que Kaufman e Feldman (2004) assumiram ao realizar sua pesquisa sobre a formação de identidades no *college*. Os autores, ao usar a abordagem do interacionismo simbólico, focaram não meramente a interação “real” observável apenas do exterior. Ao invés disso, eles estudaram a interação direta e indireta dos estudantes que participaram da pesquisa, bem como o contexto social dessas interações a partir do que eles contaram sobre as interações e cenários em que elas ocorreram (incluindo suas interpretações destas interações e cenários). O interacionismo simbólico conduz a considerar não somente a interação face a face entre estudantes e professores, estudantes e estudantes e outros encontros (como descritos pelos estudantes), mas também os sentimentos, pensamentos e interpretações dos discentes de como eles experenciam o ensino pós-secundário, de "como eles se posicionam nas aulas, como se comparam aos seus colegas, como estudam sozinhos em seus quartos, como refletem sobre o que significa ser um estudante de *college* [de universidade] etc." (Kaufman e Feldman, 2004, p. 466).

Assim como os autores acima citados, eu também não estou interessada em determinar objetivamente as mudanças que a universidade provoca na formação de si dos estudantes, mas como a experiência universitária influencia a identificação e compreensão dos estudantes de suas próprias mudanças. Meu foco não é se os estudantes objetivamente mudaram por causa da experiência universitária, mas em que medida eles veem tal experiência como responsável por mudanças em si mesmos.

## **CAPÍTULO II - Juventude: história e caracterização**

Apesar de encontrarmos, desde a era clássica, uma especulação acerca do desenvolvimento humano, é somente, depois da segunda guerra mundial, com o aprimoramento da industrialização que a categoria juventude vai se constituir como um fenômeno social e psicológico. Isso porque, a partir desse período, começa haver uma exigência maior no nível de preparação para as tarefas de produção, o que depende de uma instituição específica: a escola.

Essa etapa preparatória resulta, por sua vez, em uma separação entre a capacidade física para produção e reprodução e a maturidade emocional e social para sua concretização, desse modo, a juventude passa a constituir o período de transição, ambiguidade e potencialidade, validado socialmente como período dedicado à formação/preparação para o exercício futuro de obrigações ou compromissos sociais (Abramo, 2008).

No Brasil, o uso do termo juventude, com o sentido de período preparatório, restringiu-se aos jovens estudantes de classe média e superior até os anos 1990. Os jovens das classes populares - que paravam precocemente de estudar e entravam no mercado de trabalho - não eram vistos como jovens e somente aqueles, desses últimos, que não atendiam à expectativa social de entrada no mundo adulto, por via do trabalho, “desviando-se” para a desocupação ou para a marginalidade, tornavam-se alvo de preocupação pública (Abramo, 2005).

Ainda com Abramo (2005), essa preocupação pública com jovens pobres se acentuou nos anos 1980, quando, no Brasil, tornou-se um fenômeno midiático a condição de crianças e adolescentes em situação de rua, provocando, de um lado, um medo coletivo e, de outro, uma mobilização social em torno da defesa dos seus direitos. Foi assim que vimos surgir uma série de programas desenvolvida por organizações não governamentais, apoiada por recursos financeiros públicos e privados, com vistas a resgatá-los e “salvá-los”, encaminhando-os para suas famílias e, na ausência delas, para instituições de acolhimento; nos dois casos, o retorno ou a ida para a escola era uma condição. Em 1990, foi criado o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) que definiu adolescência como o período correspondente à faixa de idade entre 12 e 17 anos. Até meado de 1990, a juventude e as políticas voltadas para ela se restringiram, basicamente, aos jovens até 17 anos, associando-se juventude à adolescência.

É a partir da metade dos anos 1990 que o termo juventude se ampliou para abarcar os jovens de classes populares, não necessariamente em situação de risco e vulnerabilidade. A partir daí, ganhou maior visibilidade e preocupação política, primeiro, por conta de questões relacionadas à crise econômica e social mundial, que se tornaram mais evidentes para os jovens - que tinham, cada vez mais, dificuldade de inserção no mundo do trabalho, formando um contingente significativo de pessoas desempregadas e, por conseguinte, com falta de perspectivas e de oportunidade para a construção de projetos de vida. Segundo, devido ao aparecimento de diversos grupos juvenis que tornaram públicas as questões que os atingem e inquietam por meio de manifestações artísticas, culturais, esportivas, comunitárias, de lazer, o chamado protagonismo juvenil (Abramo, 2005).

A partir desse momento, a juventude se tornou alvo de debates acadêmicos e civis e de políticas públicas, mas que ainda se pautam, fortemente, em uma concepção de juventude como uma fase problemática. Os jovens são vistos como “naturalmente” transgressores, desviantes, inconsequentes, aventureiros e, por isso, as políticas têm, basicamente, um teor preventivo, emergindo na área da saúde, educação, justiça, trabalho, lazer e esporte. Essas políticas têm a preocupação com os problemas de saúde, como sexo inseguro, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, uso e abuso de drogas, ocupação do tempo livre, formação profissional, bem como o envolvimento de jovens com violência e criminalidade e a taxa alta de homicídios, principalmente, entre rapazes de 15 a 24 anos.

O histórico aqui apresentado mostra que só podemos compreender a juventude se a entendemos como um constructo social, histórico, cultural e relacional. Sua definição pode se dar a partir de diferentes pontos de partida, contudo, todas as definições se vinculam à fase do ciclo vital entre a infância e a adultez. A juventude corresponderia, pois, a uma faixa etária específica ainda que os limites da idade não possam ser rigidamente definidos, uma vez que as fronteiras entre as faixas de idade que delimitam as chamadas fases da vida, bem como o que caracteriza cada uma delas, são definidas não somente por fatores biológicos, mas também por fatores econômicos, sociais e culturais.

Foi a Organização das Nações Unidas (ONU) a primeira a definir jovens, em 1985, na ocasião do ano internacional da juventude, como uma categoria sociológica que inclui pessoas entre 15 e 24 anos. O limite inferior considera a idade em que já

estariam desenvolvidas as funções sexuais-reprodutivas; o limite superior refere-se ao momento em que a pessoa, tradicionalmente, conclui o ciclo da educação formal, passa a fazer parte do mundo do trabalho e pode constituir sua própria família.

Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) entende juventude como o processo biológico que vai dos 10 aos 24 anos, englobando a adolescência (10 a 19 anos) e o jovem (15 aos 24 anos). Essa divisão etária foi adotada, no Brasil, pelo Ministério da Saúde. Já a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), criada em 2005, toma como jovens todas as pessoas entre 15 e 29 anos, voltando suas políticas para o atendimento dessa faixa de idade, subdividindo-a em adolescente (15 a 17 anos), jovem-jovem ou jovem propriamente dito (18-24 anos) e adulto jovem (25-29 anos). É essa divisão etária da SNJ que utilizo nessa tese.

Dados do Censo 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) apontam que existem hoje, no Brasil, em torno de 51.340.473 jovens, cerca de 27% da população brasileira. Em 2013, jovens adolescentes (15-17 anos) totalizaram, aproximadamente, 10 milhões ou 20% dos jovens; os jovens-jovens (18-24 anos), 23,1 milhões ou 47% e jovens adultos (25-29 anos), 17,5 milhões ou 33% da população jovem do país (Mascarenhas & Grosner, 2013). Na Bahia, temos 3.940.504 pessoas nessa faixa de idade, o equivalente a 28% da população.

Em sua trajetória recente, a juventude apresentou crescimento até 2008, quando atingiu seu ápice, declinando a partir daí. O número de jovens hoje é cerca de 600 mil a menos do que o máximo alcançado em 2008 que era de 53,1 milhões. A estimativa é que, no intervalo entre 2003 e 2023, o tamanho da juventude se mantenha relativamente estável, com pouco mais de 50 milhões de pessoas. Isso se deve a uma taxa de fecundidade, que no início do século XXI, já está abaixo do nível de reposição, indicando que a população brasileira iniciará um declínio antes de alcançarmos a metade desse século (Mascarenhas & Groesner, 2013).

De um modo geral, na sociedade ocidental, assume-se que a juventude começa com as mudanças físicas da puberdade, as transformações intelectuais, emocionais e sociais que ela traz e termina com a entrada no mundo adulto, ou seja, no momento em que, de um ponto de vista sociológico e, em tese, o jovem termina os estudos, insere-se no mundo do trabalho, sai da casa dos pais e está apto a constituir uma família.

Quanto aos estudos da juventude, Léon (2005) aponta que a psicologia tem assumido mais o estudo da adolescência, focando o sujeito particular e seus processos e

transformações. As ciências sociais tem se ocupado mais com a categoria juventude, focando as relações sociais estabelecidas entre sujeitos particulares e as formações sociais. Ou seja, de um modo geral, os cientistas sociais se referem a esse segmento da população, como geração, como atores no espaço público, fazendo, quase sempre, uso do termo juventude. Os psicólogos estudam os aspectos que marcam essa fase da vida (puberdade, alterações emocionais e comportamentais, mudanças de status etc.) usando o termo adolescência e juventude como sinônimos. É fácil constatar isso quando fazemos um levantamento da literatura sobre juventude no Brasil. A grande maioria dos livros, coletâneas e artigos da área é produzida por sociólogos, educadores, historiadores, antropólogos.

Como dito acima, a psicologia tem estudado muito pouco a juventude e costuma utilizar adolescência e juventude de modo indiferenciado. Essa imprecisão ou superposição de ambos os termos, mais do que apenas uma questão de nomenclatura, parece indicar que os psicólogos ainda estão pouco atentos para as questões específicas relacionadas a esse segmento da população no atual contexto histórico e social.

Independente da nomenclatura que se utiliza para estudá-la, um aspecto importante a ser considerado pelos estudiosos é que as situações específicas vividas pelos múltiplos sujeitos inseridos na categoria juventude, bem como as tarefas a ela atribuídas, diferem nas subfaixas-etárias que estão nela incluídas. Estar no início ou na fase final da juventude, socialmente, impõe, para os jovens, expectativas e tarefas diferentes. Um adolescente tem ocupações que se referem ao término do ensino básico, à constituição de uma nova corporeidade e reconstrução da autoimagem, a mudanças nas relações familiares, extrafamiliares, amorosas e é considerado, legalmente falando, como inimputável. Já o jovem, após os 18 anos, começa a ser socialmente exigido para que cuide da própria vida, tendo como tarefa a construção de seus espaços e modos de inserção, já sendo, juridicamente, capaz de responder pelos próprios atos. Temos então momentos diferenciados dentro da mesma fase da vida: a adolescência mais afetada pelas transformações biológicas e suas consequências psicossociais e a juventude, propriamente dita, com questões mais centradas em torno da busca da inserção social. É esse último jovem que se encontra, concretamente, na transição para a vida adulta e que é foco dessa tese.

Na contemporaneidade, por conta das crises econômicas e do avanço tecnológico que, além de contribuir para a diminuição de postos de trabalho, têm

exigido um período, cada vez maior, de preparo e treinamento, a entrada na vida adulta tem sido adiada, fazendo com que os jovens passem mais tempo estudando - principalmente, os jovens de classe média e superior - ou desempregados, subempregados ou desocupados, no caso dos jovens de setores populares. É o chamado prolongamento da juventude.

Com isso,

Essa fase do ciclo de vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a 'tarefa' quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas. (Abramo, 2008, p.31).

E num país, tão diverso e tão desigual como o nosso, é preciso considerar que os jovens, como uma categoria social, além de sujeitos com necessidades, potencialidades e demandas singulares em relação a outros segmentos etários, têm especificidades, particularidades que diferem os grupos juvenis entre si.

Com isso, precisamos falar de uma condição juvenil e de uma situação juvenil. Como condição juvenil, entendemos, com ajuda de Abramo (2008), o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida, que abrange a dimensão geracional; e situação juvenil como o modo como essa condição juvenil é vivida pelos jovens considerando diferenças sociais, de gênero, de etnia, de localização geográfica, de acesso a bens e serviços, etc.

Não somente a condição juvenil, mas, principalmente, a situação juvenil vai direcionar para diferentes experiências e trajetórias desenvolvimentais, trajetórias essas que têm se tornado, devido ao prolongamento do tempo de estudo, do atraso na entrada no mundo do trabalho e na inserção social dos jovens, cada vez mais, imprevisíveis, incertas, não lineares.

Considerar a juventude dentro dessa perspectiva implica levar em conta que, nessa fase da vida, as pessoas experimentam mudanças qualitativas psicológicas, emocionais, cognitivas e sociais que são significativas desse momento e das situações de existência. Assim, é importante investigar as condições de vivência juvenil não

apenas como uma passagem para a vida adulta, mas, como nos lembra Abramo (2008), como processos singulares que se apresentam para os jovens com questões particulares e específicas e não somente como o modo pelo qual o jovem deixa de ser jovem. É preciso construir conhecimento sobre o desenvolvimento nesse período da vida, diferenciando as questões referentes ao início da juventude (a adolescência) e as questões referentes à juventude propriamente dita, a pós-adolescência.

A última metade do século XX, no mundo ocidental, principalmente a partir dos anos 1970, foi tomada por mudanças na vida dos jovens: prolongamento no ensino pós-secundário, maior tolerância no que diz respeito à vivência da sexualidade e à coabitação pré-marital e adiamento do casamento e da parentalidade. Como consequência dessas mudanças, observamos o sentimento ambíguo, cada vez mais comum entre jovens, que não se vendo mais como adolescentes, sentem-se apenas parcialmente adultos, fazendo, gradualmente, seu caminho para a próxima etapa da vida.

Essa compreensão pode inspirar o desenvolvimento de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, suas percepções, formas de atuação e de enfrentamento das suas condições de vida e situação juvenil que nos permitam compreender como se dão as trajetórias desenvolvimentais da(s) juventude(s), não somente restringindo essa(s) juventude(s) ao período da adolescência, mas nos voltando também para o estudo da fase pós-adolescência.

Para tanto, é importante considerar que mais do que um agregado estatístico de indivíduos que se situam dentro de certos limites de idade (Pais, 2009; 1990), a juventude é composta por experiências complexas e heterogêneas, caracterizadas por vulnerabilidades e potencialidades, que só podem ser compreendidas a partir de uma abordagem interdisciplinar, com o concurso das ciências sociais, da psicologia, da história, da economia, da política, da antropologia, do direito, da geografia entre outros campos do saber.

Estudar a juventude implica também voltar-se para o cotidiano e os modos de vida experienciados pelos jovens em suas diferentes culturas e situações de vida. Desse modo, é importante ouvir o que os jovens têm a dizer acerca das suas experiências, o que pensam sobre si no presente e no futuro, como veem a realidade em que se movimentam, que estratégias, mecanismos, táticas cotidianas desenvolvem para lidar com as exigências e as adversidades do dia-dia, trazendo assim, através de suas falas,

seus olhares, seus saberes, as dinâmicas de suas vidas. Como nos lembra Pais (1990), estudá-los também permitirá entendermos de que forma a sociedade se traduz na vida desses jovens, tornando-se parte de seus contextos e cotidiano, afetando seu desenvolvimento.

No que diz respeito a essa tese, considerar as particularidades da pós-adolescência é fundamental, pois, como aponta o levantamento feito pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, (2011), 73% dos estudantes das universidades federais têm entre 18-24 anos. Ou seja, a grande maioria daqueles que se encontra em instituições federais de ensino não é mais adolescente. Além disso, com os programas de ampliação do acesso ao ensino superior e a expansão das universidades federais, bem como com a promulgação da lei das cotas em 2012<sup>5</sup>, vivemos um período de maior diversidade de situações juvenis uma vez que esses programas implicaram uma mudança no perfil do estudante universitário que deixou de ser basicamente formado por jovens de classe média e alta, que não trabalham, não têm responsabilidades familiares e que frequentam a universidade em turno integral. Esses programas levaram para dentro das instituições de ensino superior estudantes de diferentes origens, etnias, condição econômica, visão política, credo religioso, valores, idade, gênero e orientação sexual que promovem o enriquecimento da experiência estudantil.

E, levando em conta que o desenvolvimento do estudante tem origem nos desafios ao status atual do seu desenvolvimento, é possível pensar que a interação com pessoas, ideias, valores e perspectivas diferentes dos seus e o desafio que representam à sua visão de mundo têm o potencial de provocar influências importantes sobre o desenvolvimento do jovem durante a formação superior (Pascarella, 2006). Alguns dados da pesquisa do FONAPRACE (2011) confirmam essa diversidade nas universidades federais: 44% dos estudantes são de classes C, D e E; 53% são mulheres; 40,8% são pardos/pretos; 37% trabalham; 45% são oriundos de escola pública.

Um aspecto desse desenvolvimento que merece destaque nessa tese diz respeito à relação existente entre a transição para a vida adulta e a universidade como espaço onde essa transição também se dá.

---

<sup>5</sup> Lei 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos integralmente do ensino médio público.



A expansão do acesso à educação básica e superior, que começou a ocorrer nos países industrializados a partir dos anos 1970, ampliou a função do sistema de ensino (escolas, instituições de ensino superior etc) incluindo aspectos de preparação para a vida adulta. O processo de socialização dos jovens passou a ser então de responsabilidade das instituições educacionais, concebidas como meio de formar mão de obra qualificada. Desse momento em diante, diz-nos Pimenta (2001), o jovem passa a ser identificado com o estudante de tal modo que,

Hoje, o que se constata é que uma parcela cada vez maior de jovens passa um tempo cada vez maior de suas vidas nesse interlúdio entre a infância e a vida ativa que é a frequência à escola e a profissionalização pela universidade (Pimenta, 2001, p.32).

E, como complementa a autora, a formação universitária, além de um ritual de passagem para a vida adulta, é também o tempo de construção de um projeto para si, que envolve a construção de uma imagem futura de si, bem como a articulação dos meios para tornar realidade tal projeto de pessoa adulta. Assim, pois, o processo formativo, no ensino superior, implica também um processo de transição da juventude para a vida adulta, através do qual o jovem universitário se torna adulto.

De acordo com Casal (1996), o termo “transição” tem sido, política e sociologicamente, utilizado de duas maneiras. O primeiro, surgido nos anos 1970, restringe-se ao tempo de espera entre a saída do sistema de ensino (por conclusão ou abandono) e o acesso ao mundo do trabalho. Essa concepção pressupõe três formas sucessivas ou lineares de existência juvenil: jovens estudantes, jovens desempregados em busca do primeiro emprego e jovens trabalhadores.

A segunda concepção, surgida em meado dos anos 1980, a partir da investigação sociológica, articula processos de formação, inserção profissional e emancipação familiar. Entende que a transição, além da passagem da escola para o trabalho, envolve um processo de obtenção da emancipação que inclui formação escolar e trajetória pessoal dentro da escola, formação em contextos formais e informais, experiências pré-laborais, transição profissional plena e processos de autonomia familiar.

Nesse sentido, transição é entendida como um sistema de dispositivos institucionais e processos biográficos que, de forma articulada entre si, intervém na vida das pessoas, desde que elas entram na puberdade, e que conduz para a aquisição de

posições sociais que projetam o jovem para a consecução da emancipação profissional, familiar e social (Casal, 1996) e, eu acrescento, pessoal.

Tradicionalmente, dois conceitos servem de balizadores para compreender alguém como adulto: a maturidade e a independência. Adulto é o indivíduo que atingiu um estado de maturidade física e emocional e de independência econômica ou financeira e afetiva da família de origem (Pimenta, 2007). Contudo,

... as transformações no mercado de trabalho (flexibilização e precarização) e nas estruturas familiares (pluralização das formas de organização familiar) enfraqueceram as referências culturais que serviam de fio condutor biográfico às trajetórias individuais. Esse fato teria pressionado os jovens a fazerem um uso 'ativo' de sua agência individual para inventar novos caminhos, criar novos estilos de vida, compor novas identidades, numa multiplicidade de opções - disponíveis ou inventadas (Pais, Cairns & Pappámikail, 2005, p.113).

Ou seja, por um lado, temos a fragilização dos indicadores sociais tradicionalmente utilizados para distinguir jovens de adultos; de outro, uma maior possibilidade do jovem “singularizar” sua transição. Quanto ao primeiro aspecto, podemos dizer que os marcadores sociais de passagem para a vida adulta - término dos estudos, entrada no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, conjugalidade e parentalidade - têm se diversificado, ampliando, adiando ou antecipando essa passagem. Desse modo, a transição para a vida adulta, na contemporaneidade, tem se tornado mais complexa, dessincronizada, não linear, passível de reversibilidade, mais flexível, heterogênea, plural, fragmentada, despadronizada e desinstitucionalizada.

São vários os aspectos responsáveis por essa mudança. Um deles, já foi dito anteriormente: as crises econômicas e a consequente redução dos postos de trabalho, bem como o avanço tecnológico, que, além de diminuir a oferta de empregos, traz a necessidade do prolongamento dos anos de estudo, adiando a entrada dos jovens na vida adulta. Por outro lado, a elevação da expectativa de vida, as rápidas mudanças sociais combinadas com a modernização e a mundialização criaram sociedades caracterizadas por insegurança, incerteza e risco que alteraram as transições tradicionais do curso da

vida, mudando os valores, normas, expectativas e papéis sociais que definem a vida adulta.

Podemos, pois, observar, nessa passagem da juventude para a vida adulta, uma tendência crescente de ruptura entre sexualidade e casamento; casamento e parentalidade ou ainda entre parentalidade e saída da casa dos pais; término dos estudos e formação de um novo lar; conclusão dos estudos e inserção no mundo do trabalho e situações diferenciais de classe social, gênero, etnia que passaram a ser relevantes para a compreensão do processo de transição, autonomia e independência (Galambos e Martínez, 2007; Barros, 2010; Camarano, 2006; Pais, 2009; Abramo, 2008).

Quanto ao segundo aspecto, a singularização das trajetórias, as repetições ritualísticas das etapas da vida, que era característico da sucessão tradicional de gerações, têm dado lugar a uma época em que cabe aos indivíduos um papel mais determinante na construção de suas trajetórias, papel esse que considera seus valores, atitudes, escolhas, autorrealização, expectativas (Pais, 2010). Assim, pois, na contemporaneidade, o sujeito é instado a se tornar mais flexível, a inovar, experimentar, buscar novas sensações, sendo “livre” para escolher e construir seu projeto de vida, guiado pela satisfação de suas necessidades e desejos pessoais.

Desse modo, a transição da juventude para a vida adulta significa considerar as escolhas e decisões pessoais dos jovens, mas também levar em conta os constrangimentos dos micros e macrossistemas (família, escola, cultura, etc) dos quais eles fazem parte. Assim, os percursos biográficos são fruto das interconexões que eles fazem entre aspectos pessoais, familiares, sociais, culturais, políticos, etc.

Nessa direção, se a mundialização permitiu a difusão e o compartilhamento de valores e estilos de vida, o contexto social, político, econômico de cada sociedade configura as trajetórias possíveis de transição para a vida adulta, bem como a concepção que se tem sobre a juventude, inclusive dos próprios jovens. Assim é que, como sinalizam Brandero, Saraiva e Matos (2012), no Brasil e na América Latina, de um modo geral, como as desigualdades entre ricos e pobres ainda é grande, as possibilidades de inserção social e profissional impõem aos jovens das diferentes categorias sociais elaborarem escolhas possíveis no seio das oportunidades estruturais.

Assim, o estatuto de adulto, diz-nos Pimenta (2007), depende, por um lado que as instituições e os agentes que estão em interação direta com os indivíduos lhe tomem como tal. A transição de uma fase de vida a outra implica cumprir as exigências

estabelecidas pelo grupo social a que pertence, exigências essas que podem dizer respeito a questões biológicas, à aquisição de competências e habilidades via treinamento ou formação escolar ou ainda pode ser um requisito jurídico (idade para dirigir, para votar, para aposentar-se etc). Por outro, é preciso que o jovem se identifique como adulto para que, de fato, possa se tornar uma pessoa adulta. "Nesse sentido, ser adulto é tanto uma construção cultural compartilhada e transmitida no interior de uma sociedade como uma autoidentidade construída no processo de transição" (Pimenta, 2007, p.81).

Na mesma direção, Coelho e Estramiana (2014) acrescentam que a forma como cada sociedade e os indivíduos interpretam, aceitam e atuam em relação a essa transição influencia tanto a presença quanto a sua manifestação. Assim, o que se tem denominado de prolongamento da juventude é um fenômeno que vai além do simples adiamento da idade em que os jovens completam a transição da vida adulta. Ele está também produzindo uma mudança qualitativa nas experiências psicossociais vividas pelos jovens, novos discursos e significados da condição juvenil, bem como novas possibilidades de construção da identidade nos diversos contextos atuais.

Desse modo, é que vemos, por exemplo, uma mudança nas famílias contemporâneas que se caracterizam, cada vez mais, por formas flexíveis de relações entre pais e filhos, com maior espaço para reivindicações pessoais, diálogo, liberdade e negociações que têm possibilitado um prolongamento da vida em família, com os jovens permanecendo por mais tempo na casa dos pais, prolongamento esse que, como destacam Borges e Magalhães (2009), não está relacionado [ou, ao menos, não só relacionado] com um "atraso" dos jovens em entrar na adultez, mas com as novas formas de constituição da vida na atualidade.

### **CAPÍTULO III - Alguns estudos sobre vida universitária**

Nos últimos 20 anos, o governo brasileiro investiu na ampliação do acesso ao ensino superior com vistas, principalmente, à inclusão de jovens de segmentos populares que, historicamente, tiveram poucas chances de ingressar na educação superior.

A partir de 2003, a política de expansão, até então restrita ao setor privado, estendeu-se para a rede pública com a criação e a interiorização de novas instituições federais. Até o momento, 18 novas universidades foram criadas e cerca de 275 novos *campi* (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2012) ampliaram o número de vagas oferecido em novos cursos de graduação, tais como produção cultural, ciências atuariais, agroecologia, gastronomia e os novos bacharelados interdisciplinares.

Essa ampliação tem suscitado o debate, especialmente na comunidade acadêmica, indicando a necessidade de investigações que possibilitem uma maior compreensão dos aspectos referentes à dinâmica da vida estudantil desse novo contingente de ingressantes.

Mais recentemente, já é possível identificar estudos que superam as dimensões clássicas, como qualidade do ensino, formação profissional, mercado de trabalho, voltando-se para outros aspectos da vida universitária como sucesso acadêmico e adaptação dos novos estudantes aos estudos superiores. Contudo, ainda são poucos os estudos que discutem o ensino superior, principalmente, no Brasil, como espaço coletivo de desenvolvimento onde se dá, como afirma Sampaio (2011), uma das mais importantes transições da vida do ser humano: a inserção na vida adulta e as tarefas que resultam desse novo período. Alguns desses trabalhos merecem ser aqui apresentados pelo que eles podem indicar de novas reflexões e caminhos de investigação sobre a experiência estudantil universitária.

Astin, em 1993, investigou como estudantes estadunidenses são afetados pelo ensino superior. Para tanto, realizou um estudo longitudinal em 200 universidades e faculdades, envolvendo cerca de 25.000 estudantes que foram acompanhados em 1985, o seu ano de entrada, e em 1989, seu último ano de formação. Os dados da pesquisa incluíram questionários extensos aplicados em 1985 e 1989, registros sobre o desempenho acadêmico e de retenção, os resultados dos testes no período de admissão em cada instituição, em 1985, e os resultados dos testes de admissão na pós-graduação e

na escola profissional em 1989. Sendo um estudo basicamente quantitativo, para análise dos dados, o pesquisador utilizou cerca de oitenta e duas diferentes medidas de resultados (escalas, inventários), mais de 150 medidas de entrada dos alunos e cerca de 200 diferentes medidas ambientais.

As principais conclusões desse estudo foram divididas em três categorias: desenvolvimento acadêmico, desenvolvimento pessoal e satisfação. O desenvolvimento acadêmico se refere à avaliação que fizeram os estudantes sobre o aumento dos seus conhecimentos, da capacidade de pensamento crítico, da capacidade analítica e de resolução de problemas, da habilidade de escrita. O desenvolvimento pessoal envolveu consciência cultural, aceitação de diferentes raças e culturas, liderança, popularidade, autoconfiança social, capacidade de falar em público, ativismo social (participação em ações comunitárias, ajuda a outros, participação política), interesse em arte e cultura, responsabilidade social e cidadania, desenvolvimento de uma filosofia de vida. A satisfação dizia respeito à avaliação subjetiva que os estudantes fizeram da qualidade de sua experiência universitária e envolveu aspectos referentes ao currículo e ao ensino, aos serviços de apoio, à vida estudantil, à relação com os professores e às condições e equipamentos do *campus*.

Segundo o autor, os achados da pesquisa mostraram que o envolvimento do estudante (quantidade de tempo e de energia física e psicológica investida no processo educativo) nas atividades da instituição traz benefícios tanto ao aprendizado quanto ao seu desenvolvimento. Quanto maior o tempo dedicado aos estudos, maiores foram os resultados acadêmicos (menor retenção, autorrelato de habilidades cognitivas e afetivas, aprovação na pós-graduação). Foi também positivamente associado com satisfação e ativismo social. Ainda esteve positivamente relacionado com o compromisso de os objetivos promoverem compreensão racial, consciência ecológica, contribuição teórica para a ciência, aumento das escolhas de carreiras científicas, engenharia e ensino superior. Resultados negativos também apareceram em relação ao tempo dedicado aos estudos. Foram eles: hedonismo, consumo de álcool e cigarros, compreensão de que o principal benefício do ensino superior é aumentar o poder aquisitivo e a expectativa de êxito financeiro.

Outras formas de envolvimento acadêmico que foram apontadas como tendo efeitos benéficos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal foram participação em programas de estudo no exterior e de estágio na instituição, participação em

workshops de consciência racial/cultural, realizar projetos de pesquisa independentes, ser representante de sala e fazer provas dissertativas. Esse último é um dado interessante apresentado pelo estudo: a menção negativa que os alunos fazem à aplicação de provas de múltipla escolha. Para eles, esse tipo de avaliação acaba afetando negativamente o desenvolvimento acadêmico, ao contrário das provas dissertativas, que são vistas como tendo efeito positivo porque ajudam no desenvolvimento da escrita.

Outro efeito positivo do tempo dedicado ao estudo sobre o desenvolvimento acadêmico, incluindo os trabalhos de casa, é a aprendizagem cooperativa entre os estudantes. O autor ressalta que os dados apontaram o grupo de pares como a dimensão que mais influencia o desenvolvimento acadêmico e pessoal do discente que tem um efeito de longo alcance sobre quase todas as áreas desse tipo de desenvolvimento. Essa interação entre estudantes inclui discussão de conteúdos do curso, trabalhar em projetos de grupo para as disciplinas, tutoria de outros estudantes, participação em equipes esportivas, ser morador da residência universitária, participação em representações estudantis, ser eleito para representação estudantil.

Os efeitos positivos dessa interação se dão sobre o desenvolvimento de liderança, desenvolvimento acadêmico global, crescimento de habilidades na resolução de problemas, habilidades de pensamento crítico e consciência cultural, satisfação, autoconceito, frequência a recitais e concertos. Os efeitos negativos foram sentimentos depressivos, crença de que as pessoas não podem mudar a sociedade e que o principal valor da educação superior é aumentar o poder aquisitivo do discente.

A interação do estudante com docentes também apareceu como um fator que influencia o seu desenvolvimento. Essa interação se dá por via da participação discente em projetos de pesquisa, na assistência ao docente nas atividades de sala, nas conversas fora de sala com os professores e, principalmente, na satisfação com a qualidade da instrução e da experiência universitária em geral. Também mostrou correlação positiva com resultados acadêmicos (graduação com distinção, matrícula na pós-graduação) e com o crescimento intelectual e pessoal. Ainda esteve positivamente relacionado com frequência a recitais e concertos e sobre a escolha de carreira, principalmente, sobre carreiras científicas, incluindo o magistério superior. Por outro lado, essa interação mostrou efeitos negativos sobre a crença de que o principal valor da educação é aumentar o poder aquisitivo.

Outro estudo foi realizado por Kuh (1995) também com estudantes estadunidenses. Para ele, são vários os benefícios associados à frequência ao ensino superior: aumento de conhecimento, autonomia, maturidade social e competência pessoal; ganhos modestos nas habilidades verbais e quantitativas, na complexidade cognitiva, apreciação estética, na consciência de interesses, valores, aspirações e visão religiosa e decréscimo modesto no preconceito, na ingenuidade política e no dogmatismo. O efeito cumulativo dessas mudanças é a cristalização de um tipo diverso de atributos no senso de identidade marcado pela competência e confiança que permite a um estudante enfrentar, exitosamente, novas situações e problemas.

Mas o autor salienta que essas mudanças não decorrem exclusivamente das atividades de sala de aula. O que acontece fora dela - o que ele chama de o “outro currículo” - pode contribuir para avaliar o impacto do ensino superior na formação dos estudantes. Para ele, as experiências fora de sala aula influenciam a aprendizagem e desenvolvimento da personalidade do estudante. Participação em atividades extracurriculares, moradia em residência universitária, conversas com docentes e pares etc. estão positivamente relacionadas à persistência e satisfação e ganhos em áreas como competência social, autonomia, confiança, autoconsciência e apreciação da diversidade humana.

Para identificar que experiências extrassala de aula estão associadas com aprendizagem e desenvolvimento pessoal, o autor empreendeu uma pesquisa com 149 estudantes veteranos de doze instituições de ensino superior que foram entrevistados por oito pesquisadores no período de janeiro a junho de 1989. Primeiro, foi realizada uma análise indutiva das transcrições realizada por quatro leitores, utilizando o que o autor chama sem especificar de procedimento interativo, que resultou em oito categorias de experiências extraclases e catorze categorias de resultados. Posteriormente, os dados derivados dessa fase foram analisados estatisticamente (análise fatorial) e as catorze categorias de resultados elaboradas foram reagrupadas em cinco domínios: competência interpessoal (autopercepção, autonomia, confiança, competência social e noção de propósito); complexidade cognitiva (julgamento reflexivo, aplicação de conhecimento); conhecimento e habilidades acadêmicas (aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas), competência prática (competência prática e competência vocacional) e humanitarismo (altruísmo e apreciação estética).



Os resultados indicaram que a responsabilidade específica de liderança, a interação com pares, atividades acadêmicas, *ethos* institucional, interação com docentes, trabalho e viagem foram as experiências extraclases consideradas pelos estudantes como tendo influenciado sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Os dados apontaram ainda a relação entre essas experiências e os domínios a que elas foram atribuídas. Ganhos na competência interpessoal foram associados à interação com pares, responsabilidades específicas de liderança e influência institucional. Ganhos em competência prática foram relacionados a responsabilidades específicas de liderança e trabalho. Ganhos no conhecimento e habilidades acadêmicas foram associados a atividades acadêmicas e contato com docentes. Ganhos na complexidade cognitiva foram relacionados à interação com pares, atividades acadêmicas, influência institucional e responsabilidades de liderança. Ganhos em humanitarismo foram atribuídos à interação com pares e responsabilidades de liderança.

Um dos trabalhos já considerado um clássico dos estudos sobre educação superior é o de Ernest T. Pascarella e Patrick T. Terenzini. Os autores fizeram uma revisão e sistematização dos estudos realizados nos anos 1970, 1980 e 1990 sobre *colleges* estadunidenses para determinar como essas instituições afetam os estudantes. Dois livros apresentam os resultados dessa revisão: o primeiro, intitulado *How College Affects Students*, foi publicado em 1991 e apresenta revisão referente às décadas de 1970 e 1980. O segundo livro, publicado em 2005, tem como título *How College Affects Students: a third decade of research* e apresenta a revisão dos trabalhos produzidos na década de 1990 e em 2001.

Em ambas as revisões os autores utilizaram a mesma estrutura de trabalho. As pesquisas foram organizadas em termos de diferentes tipos de resultados ao invés de fontes de influências. Tais resultados sistematizados se relacionam aos seguintes aspectos: aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, crescimento pessoal, mudança psicossocial, atitudes e visão sociopolítica, envolvimento cívico, desenvolvimento moral, ganhos e realizações educacionais, persistência, carreira e envolvimento econômico e qualidade de vida após a graduação. A preocupação dos autores era de que, ao longo das suas obras, seis questões pudessem ser respondidas. São elas:

- Que evidências existem de que os estudantes mudam durante o *college*? (mudança durante o *college*);

- Que evidências existem de que mudanças durante o *college* são unicamente o resultado da frequência ao *college*? (efeitos obtidos do *college*);
- Que evidências existem de que diferentes *colleges* têm diferentes influências sobre a mudança dos estudantes (efeitos entre *colleges*);
- Que evidências existem de que diferentes experiências afetam a mudança dos estudantes dentro de uma instituição? (efeitos dentro do *college*);
- Que evidências existem de que os efeitos do *college* variam entre diferentes tipos de estudantes? (efeitos condicionais);
- Quais são os efeitos de longo prazo do *college*? (efeitos de longo prazo).

No livro de 2005, nos capítulos onde apresentam os resultados da sua investigação (capítulos 3 a 11), os autores exibem um sumário dos seus achados da obra de 1991 antes de expor as conclusões a que chegaram no livro mais recente, o que permite ao leitor fazer uma comparação e contextualizar ambos estados da arte. Os dados foram organizados de modo a responder cada uma das seis perguntas eixos que se repetem em todas as categorias. São elas: aprendizagem e mudança cognitiva, mudanças psicossociais, atitudes e valores e desenvolvimento moral.

A conclusão dos autores é de que a maturidade durante os anos de formação é global em sua natureza e inclui múltiplas facetas da mudança individual que vão de ganhos significativos no conhecimento factual, nas habilidades cognitivas e intelectuais gerais até mudanças nas dimensões de valor, atitudinal, psicossocial e moral. Tais mudanças ocorrem de maneira integrada de modo que a mudança em uma área, aparentemente, parte de uma rede de reforço mútua.

Quanto às mudanças durante o *college*, em relação à aprendizagem e mudanças cognitivas, na revisão de 1991, os autores concluíram que, estatisticamente falando, os estudantes obtiveram ganhos significativos dos anos iniciais aos anos finais. Na pesquisa de 2005, os autores corroboraram esses ganhos, mas observaram que os estudos dos 1990 indicavam que eles se tornaram pensadores sofisticados mais críticos e reflexivos.

Em relação a mudanças psicossociais, tanto a pesquisa de 1991 quanto a de 2005, identificaram mudanças no que os autores chamam de “sistema de *self*” (identidade, autoconceito, *locus* de controle) e no “sistema relacional” (natureza das relações e das interações com pessoas e instituições em seu mundo externo). No conjunto, os estudantes ganharam em seus autoconceitos acadêmico e social, na autoestima geral, em

seu sentido de independência e de controle sobre suas vidas e êxito acadêmico, já sua competência interpessoal e a habilidade de liderança parecem ser acompanhadas de ganhos na autoestima e autoconceito.

Quanto a atitudes e valores, a revisão pré-1990 encontrou que, durante a graduação, havia um aumento na sofisticação cultural, estética e intelectual dos estudantes e no interesse por artes visuais e performáticas. No conjunto, as pesquisas também indicaram uma mudança geral na dimensão sociopolítica com os estudantes tornando-se menos doutrinários em seus valores religiosos e tendo mais probabilidade de apoiar a igualdade de gênero e de serem tolerantes sobre a visão política, social e religiosa de outras pessoas.

A pesquisa pós-1990 apoiou as conclusões da primeira pesquisa sobre as atitudes sociopolíticas e conhecimento do social e de questões políticas pelos estudantes, mas também apontaram um crescimento do cinismo e desengajamento político. Talvez por causa dessa percepção, dizem os autores, apareceram pesquisas sobre formas específicas de envolvimento social, tais como sobre o trabalho voluntário. Tais pesquisas apontaram que, comparado com indivíduos que não fizeram *college*, os estudantes que fizeram demonstraram mais probabilidade de serem voluntários em suas comunidades.

As pesquisas pré-1990 examinaram atitudes e valores relacionados a conceitos generalizados de tolerância racial, social e política e apoio a direitos individuais, já as pesquisas pós-1990 concentraram-se sobre atitudes étnico-raciais, talvez refletindo o aumento da diversidade na educação superior e das políticas afirmativas, principalmente relacionadas à admissão nos *colleges*, que foram instituídas nacionalmente nessa época. Os resultados demonstraram atitudes mais positivas em relação à igualdade e tolerância racial entre os estudantes, uma maior consciência e compreensão de outras culturas, mais interação com estudantes de outros *backgrounds* étnico-racial e cultural, redução da distância racial e aumento no comprometimento dos estudantes na promoção da compreensão racial. Os estudantes também se tornaram mais tolerantes e apoiadores dos grupos marginalizados e desenvolveram maior conhecimento e aceitação de orientações sexuais não tradicionais.

No desenvolvimento moral, a síntese pré-1990 apontou um aumento significativo no uso do raciocínio baseado em princípios para questões de julgamento moral. A pesquisa pós-1990 confirmou as conclusões anteriores, indicando que a principal mudança que se deu durante o *college*, quanto ao desenvolvimento moral, era a passagem do uso do

raciocínio moral de autoridade social (raciocínio moral convencional) para o uso do raciocínio baseado na aplicação de princípios morais universais (princípio moral fundamentado).

Em resumo, os estudantes aprenderam a pensar de modo mais abstrato, complexo, crítico e reflexivo; modificaram valores e atitudes combinados com um aumento no interesse e atividades artísticas e culturais; progrediram no desenvolvimento de identidades pessoais e autoconceitos mais positivos; e expandiram e estenderam seus horizontes interpessoais, interesses intelectuais, autonomia individual, maturidade e bem-estar psicológico geral.

Quanto aos efeitos obtidos do *college*, tanto na síntese de 1991 quanto na de 2005, os autores identificaram evidências do impacto da educação pós-secundária sobre a aprendizagem e cognição, raciocínio moral, retornos de carreira e econômico mais extensivos e consistentes do que evidências concernentes a mudanças em atitudes, valores e características psicossociais.

Na aprendizagem e mudanças cognitivas, na síntese de 1991, a frequência ao *college* pareceu aumentar, significativamente, habilidades quantitativa e verbal geral e a comunicação oral e escrita. Além disso, indicaram efeitos positivos sobre habilidades intelectuais e analíticas, pensamento crítico, uso da razão e da evidência na abordagem a problemas mal estruturados e flexibilidade intelectual. Os autores consideraram que as evidências descobertas na síntese de 2005 são consistentes com as conclusões da síntese anterior. Esses efeitos, acrescentam os autores, não podem ser explicados por hipóteses paralelas relacionadas à habilidade acadêmica, sexo, raça ou maturação.

Mudanças psicossociais, na pesquisa pré-1990, apareceram nos autoconceitos acadêmicos e sociais positivos, bem como na autoestima total. Mudanças na autoestima foram pequenas e interconectadas com *background* familiar dos estudantes e com conquistas *pré-college*. A pesquisa, consistentemente, indicou que houve ao menos um declínio no autoritarismo, no dogmatismo e no etnocentrismo dos estudantes que podiam ser atribuídos aos efeitos do *college*, independente de outros fatores.

As pesquisas pós-1990 forneceram evidências consistentes que apoiavam os achados da pesquisa anterior de mudanças positivas independente de fatores maturacionais ou de outra ordem. A pesquisa de 2005 também indicou ganhos, estatisticamente significativos, no *locus* de controle interno dos estudantes, sendo particularmente forte no que diz respeito ao controle do desempenho acadêmico.

Também houve evidências de um crescimento nas habilidades de liderança em um nível não atribuível a fatores fora do *college*.

Quanto a atitudes e valores, a primeira revisão encontrou evidências consistentes de que efeitos obtidos no *college* tenderam a mover o estudante para atitudes e valores mais abertos, liberais e tolerantes, aumentaram o envolvimento cívico e comunitário, embora tal impacto variasse dependendo do nível de realização educacional e da área do serviço comunitário.

A partir dos 1990, houve um aumento de pesquisas sobre o impacto do *college* sobre atitudes étnico-racial e multicultural dos estudantes que indicou que a frequência a ele promoveu compreensão racial e abertura a diversidade, bem como a crença de que o racismo continua a ser um problema social, aumentou o apoio à equidade de gênero nos salários e oportunidade de emprego.

No que se refere ao desenvolvimento moral, na síntese de 1991, os autores concluíram que indivíduos expostos à educação pós-secundária demonstraram crescimento significativo no uso de raciocínio moral baseado em princípios em comparação àqueles que só terminaram o ensino médio. A síntese de 2005 corroborou essa conclusão e acrescentou que havia evidências da relação positiva existente entre o nível de raciocínio moral baseado em princípios e a probabilidade do comportamento baseado em princípios em uma extensão de cenários.

Sobre os efeitos de longo prazo do *college*, consistente com a revisão de 1991, a síntese de 2005 indicou que educação pós-secundária tinha uma extensão de impactos permanentes. Frequentá-lo influenciava não somente a ocupação e os salários, mas também características cognitivas, morais e psicossociais, bem como valores e atitudes e vários índices de qualidade de vida. Evidências também sugeriam que a influência da educação pós-secundária se estendia para além do estudante que frequentou o *college* alcançando a natureza da vida de seus filhos.

O impacto de longo prazo da educação pós-secundária se manifestou, no mínimo, em dois caminhos, um dos quais podia ser traçado diretamente da frequência ao *college* ou ao grau de realização (tais como efeitos sobre o status do emprego ou salários) e o outro agia indiretamente através do posicionamento econômico, interesses, experiências e oportunidades oferecidas mais provavelmente por ser um graduado no *college*.

Na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, a síntese de 2005 reiterou as conclusões de 1991. Os autores concluíram que havia evidências de amostras nacionais

que indicavam que os formados no *college* tinham uma base de conhecimento geral substancialmente mais ampla do que indivíduos que só terminaram o ensino médio. Similarmente, em amostras nacionais, os alunos relataram que essa formação tinha uma influência positiva substancial em seu conhecimento geral e específico, bem como em suas habilidades de pensar crítica e analiticamente.

Na pesquisa de 2005, os autores concluíram que havia evidências claras de que não somente os educados no *college* eram mais bem informados e mais proficientes em se informarem do que indivíduos com apenas o ensino médio, mas também que a experiência forneceu informações e habilidades cognitivas que aumentava a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e de desenvolvimento intelectual continuado. Comparado a indivíduos que tinham apenas o ensino médio, o formado no *college* tinha mais probabilidade de participar de atividades que enriquecessem sua base de conhecimento e fornecessem uma estimulação intelectual, tais como uso de biblioteca pública, mesmo quando o rendimento, a ocupação e outras influências são levadas em conta. Para os autores, isso sugeria que, em adição a fomentar a capacidade de aprendizagem ao longo da vida, um importante impacto da educação pós-secundária era o seu papel na cristalização de uma disposição intelectual para aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

Na síntese de 1991, os autores concluíram que os efeitos a longo prazo do *college* na dimensão psicossocial parecem ser mais indiretos que diretos, mediados por sucesso ocupacional pós-*college*. Pequenos, mas estatisticamente significativos, os efeitos benéficos sobre a autoestima e o *locus* de controle interno também pareciam persistir catorze anos após a obtenção do diploma. O declínio no autoritarismo experienciado durante a frequência ao *college* permanecia estável dez anos após sua conclusão sendo que os diplomados relataram declínios nos níveis de estresse e ansiedade e aumento na integração pessoal e no bem-estar psicológico global.

A partir de 1990, os estudos sobre o impacto do *college* na formação da identidade permaneceram pouco explorados. Um pequeno corpo de evidências sugeria que o *college* tem efeitos positivos e permanentes sobre o autoconceito de estudantes e o *locus* de controle interno.

Embora pouco em números, estudos pré-1990 indicaram que efeitos do *college* relacionados a atitudes e valores persistem na vida adulta. Tais estudos apontaram que o crescimento no liberalismo sociopolítico durante o *college* parecia continuar em uma

taxa reduzida nos anos posteriores à graduação. Atitudes culturais, estéticas e religiosas e valores desenvolvidos durante a graduação permaneceram estáveis nos anos seguintes. Durante os anos 1990, as pesquisas continuaram a apoiar a conclusão de que a influência do *college* nas atitudes e valores dos estudantes tem impacto a longo prazo. A conquista educacional em geral e o nível de bacharel em particular pareceram promover, significativamente, altos níveis de envolvimento cívico e comunitário. Já o impacto sobre as atitudes sociopolíticas e de gênero pareceu ser maior com atitudes e valores tendendo a estabilizar-se após a formação.

A síntese de 1991 revelou que a educação pós-secundária tem um impacto permanente sobre o uso do raciocínio moral baseado em princípios, ao menos, nos seis primeiros anos após a formação. Os indivíduos que frequentaram o *college* tiveram maiores ganhos no uso do raciocínio moral baseado em princípios do que indivíduos que tinham apenas o ensino médio, e a lacuna entre os dois grupos continuava a ser ampla nos anos pós-*college*. Os achados de 2005 não encontraram evidências longitudinais que permitissem comparações de longo prazo de tendências no crescimento do raciocínio moral baseado em princípios entre indivíduos que completavam diferentes níveis de educação pós-secundária. Mas, apesar de escassas evidências, as descobertas feitas nesse período reforçaram as conclusões da pesquisa anterior de que tendências desenvolvimentais no raciocínio moral baseado em princípios colocado em movimento pela experiência pós-secundária não diminuiram após o *college*. Tal nível de desenvolvimento moral no fim da graduação tende a persistir ou moderadamente aumentar durante os anos imediatamente seguintes à graduação. Em parte, dizem os autores, tal tendência pode ser atribuível a um ambiente de estimulação intelectual continuada que frequentemente caracteriza escolhas ocupacionais e de estilo de vida dos formados no *college*.

No que diz respeito aos efeitos entre *colleges*, na revisão de 1991, os autores encontraram que os resultados indicaram que onde os alunos frequentaram teve menos impacto do que qualquer efeito de frequentá-lo *versus* não frequentá-lo ou de diferenças entre as experiências das pessoas durante o *college* (efeitos no *college*). A revisão de 2005 reforçou essa conclusão: as similaridades dos efeitos entre *colleges* substancialmente prevaleceram sobre as diferenças entre eles.

No geral, nenhuma característica ou tipo de características tiveram um impacto consistente sobre os resultados, contudo efeitos entre *colleges*, estatisticamente

confiáveis, foram aparentes em algumas áreas. Tais efeitos eram mais pronunciados nas áreas de carreira e realização econômica após o *college* do que eles eram nas mudanças desenvolvimentais que ocorreram durante a graduação.

A revisão de 1990 levou os autores a chegarem as seguintes conclusões: 1. Ambientes institucionais que enfatizavam a interação frequente entre docentes e estudantes e flexibilidade curricular facilitavam a aquisição de conhecimento; 2. A ênfase sobre educação geral no currículo aumentou o crescimento cognitivo geral sobre dimensões como pensamento crítico e habilidade de raciocínio adulto; 3. Fatores ambientais que maximizavam persistência e realização educacional tinham uma ênfase sobre serviços de apoio (orientação, aconselhamento, cursos de educação geral individualizado que desenvolvem habilidades acadêmicas de sobrevivência) e incluíam uma cultura de pares em que os estudantes desenvolviam amizade no *campus*, participavam frequentemente em atividades patrocinadas pelo *college* e percebiam a instituição como se preocupando com eles individualmente; 4. Ambientes que enfatizavam motivações intrínsecas, envolvimento do estudante em discussões em sala de aula e tomada de decisões e, em geral, envolvimento do docente em uma comunidade acadêmica pareceram maximizar o ajustamento psicossocial geral e a maturidade e minimizar o autoritarismo entre estudantes.

A síntese realizada em 2005 teve várias semelhanças com a síntese anterior sugerindo que ambientes institucionais podem ser um aspecto mais útil para compreender efeitos entre *colleges* sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do que características estruturais dela (tais como seletividade, controle público-privado, tamanho). Evidências consistentes indicaram que ambientes institucionais com ênfase acadêmica ou analítica fomentavam aprendizagem e crescimento cognitivo geral. Evidências replicadas também sugeriam que o pensamento crítico, competências analíticas e desenvolvimento intelectual geral prosperavam em ambientes de *college* que enfatizavam relações próximas e interação frequente entre estudantes e docentes e que tinham docentes preocupados com o crescimento e desenvolvimento do estudante.

O ambiente das instituições também influenciava alguns aspectos da mudança psicossocial mais do que características estruturais formais. Uma instituição com diversidade (isto é, uma mistura étnico-racial no *campus*) parecia aumentar autoconceitos social e acadêmico dos estudantes.



A percepção dos estudantes de que o *college* em que estudavam enfatizava a diversidade e o multiculturalismo, sua crença sobre disposições sociopolíticas do docente e seu ambiente de pares influenciavam mudanças em uma gama de atitudes e comportamentos cívicos e sociopolíticos, incluindo orientação político liberal, comprometimento com ativismo social, respeito aos direitos individuais e engajamento cívico. A percepção de estudantes sobre valores e prioridades sociopolíticas de pares e docentes também formava positivamente atitudes étnico-racial e abertura para a diversidade.

A percepção do estudante de que os docentes cuidavam dele e do ensino e de que favoreciam o seu acesso a eles promovia persistência e a conclusão do curso mesmo após o ajuste de uma variedade de características pré-*college*, incluindo habilidades. Contudo, a percepção de discriminação e preconceito racial na sala de aula ou no *campus* afetava negativamente a permanência nos cursos entre todos os estudantes, independentemente da raça-etnicidade.

Quanto aos efeitos dentro do *college*, os autores concluíram que muitas das experiências que maximizam o impacto da formação dependiam, em alguma medida, das características dos estudantes que ingressavam nele. Assim, muito dos efeitos do *college* pareciam ser essencialmente a acentuação de características e disposições iniciais do estudante.

Uma das conclusões das pesquisas de 1991 e 2005 foi que o impacto do *college* era largamente determinado pelo esforço pessoal e envolvimento no que era oferecido nos aspectos acadêmico, interpessoal e extracurricular no *campus*. Mas, os autores acrescentam, isso não quer dizer, que o *ethos*, as políticas e programas das instituições não são importantes. Mas se, como parece, o esforço individual ou engajamento é determinante do impacto do *college*, então é importante focar sobre os modos através dos quais uma instituição pode formar ofertas acadêmicas, interpessoais e extracurriculares para encorajar engajamento nos estudantes.

A literatura pós-1990 indicou uma preocupação dos pesquisadores nesse período em estimar o impacto de experiências extracurriculares, interpessoais e não-acadêmicas específicas. Embora a maioria das pesquisas tenha focado sobre métodos instrucionais, nesse período, estudou-se os efeitos da participação em irmandades, participação atlética, trabalho durante o *college* e interação com pares de diversas etnias.

Dois avanços nas pesquisas dos anos 1990 constituíram um crescimento no corpo de apoio empírico para proposições feitas na síntese de 1991, o primeiro de que o estudante muda de maneira integral, o segundo, que tais mudanças têm sua origem em influências múltiplas em domínios acadêmicos e não-acadêmicos da vida dos estudantes.

Sobre o local onde os estudantes residem, os autores dizem que, na síntese de 1990, morar no *campus* foi o determinante dentro dele mais consistente do impacto do *college*. Viver no *campus* teve impacto estatístico positivo sobre aumento em valores estéticos, culturais e intelectuais; sobre valores e atitudes políticos, sociais e religiosos; desenvolvimento de autoconceito positivo; orientação intelectual, autonomia e independência; tolerância, empatia e habilidade para se relacionar com outros; e uso de raciocínio para julgamento de questões morais baseado em princípios. Residir no *campus* também aumentou a probabilidade de persistir no *college*.

Já na pesquisa de 2005, alguns estudos indicaram que viver longe de casa parecia ter efeitos positivos sobre habilidades interpessoais. Também apoiou as conclusões da pesquisa anterior no que diz respeito ao achado de que morar no *campus* aumenta a probabilidade do estudante de persistir e concluir a formação quando comparado ao estudante que mora em outro lugar.

Quanto à experiência acadêmica, a síntese de 1991 chegou às seguintes conclusões: 1. Evidências indicaram que quanto maior o engajamento do estudante no trabalho ou experiência acadêmica do *college* maior sua aquisição de conhecimento e crescimento cognitivo geral; 2. Evidências menos extensas indicaram que o engajamento acadêmico reduziu o autoritarismo e o dogmatismo e aumentou a autonomia e a independência, a orientação intelectual e o uso de raciocínio moral baseado em princípios; 3. Experiências acadêmicas, que propositadamente propõem desafio e integração, estimularam mudanças em uma variedade de áreas cognitivas; 4. A aprendizagem do estudante mostrou uma ligação ambígua com comportamento do professor em sala. As duas dimensões mais salientes quanto aos comportamentos docentes que interferem sobre a aprendizagem foi habilidade do professor (particularmente, clareza das aulas) e organização das aulas (tais como tempo de aula estruturada e eficientemente organizada).

A pesquisa de 2005 permitiu chegar as seguintes conclusões: 1. As evidências desse período permitiram uma revisão modesta da conclusão da pesquisa anterior de que

tamanho da sala não tem nenhum impacto sobre a aquisição de conhecimento. Quando a aprendizagem foi mensurada pela nota na disciplina, a pesquisa mais recente mostrou que o tamanho da classe estava relacionado negativamente com aprendizagem. 2. Evidências experimentais e quase-experimentais indicaram que a aprendizagem do estudante que participava de grupos cooperativos tem uma vantagem média no desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas quando comparados a estudantes que não participam desse formato de aprendizagem.

A pesquisa pós-1990 também vinculava as experiências acadêmicas dos estudantes a alguns elementos do desenvolvimento psicossocial. O *service-learning courses*<sup>6</sup> ajudavam os estudantes a clarear e definir suas identidades e melhorar sua autoestima, o *locus* de controle interno e habilidades interpessoais. Participar de disciplinas diversas, de tutoria, de monitoria, de pesquisa com professor, expor-se a técnicas pedagógicas ativas e colaborativas e a qualidade do ensino promoveram níveis variados de formação da identidade do estudante, autoconceito acadêmico, autoestima, *locus* interno para atribuição de sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal geral.

Muitas das experiências acadêmicas que influenciavam mudanças psicossociais também provocaram mudanças nos valores e atitudes. O *service-learning courses* pareceram promover comprometimento com a justiça social, ativismo social e mudanças na estrutura social e política, bem como no sentido de responsabilidade e engajamento cívico. Fazer disciplinas diversificadas e participar em oficinas étnico-raciais ou culturais proporcionaram mudanças nas atitudes e disposições sociopolíticas para o engajamento cívico e comunitário. A diversidade de disciplinas também aumentou a consciência sobre outros grupos étnicos e culturais, promoveu abertura para a diversidade e elevou a importância dos estudantes se vincularem à promoção da compreensão racial. Características da sala de aula, tais como, incluir professores que são mulheres ou pessoas de diferentes etnias, diversidade relacionada a conteúdo e pesquisa e práticas de ensino que facilitem a discussão de questões raciais e culturais, aumentaram a consciência e compreensão multicultural.

A síntese pré-1990 observou que intervenções que focaram sobre discussão de dilema moral e desenvolvimento de personalidade, com docentes que agiam mais como facilitadores do que como fornecedores de informação, foram particularmente efetivas em estimular o uso de raciocínio moral baseado em princípios. Pesquisa quase-

---

<sup>6</sup> Proposta pedagógica que combina estudos acadêmicos com trabalho voluntário comunitário.

experimentais, a partir de 1990, sugeriram que a instrução em métodos filosóficos de análise ética, bem como em discussão de dilemas e desenvolvimento de personalidade aumentaram o uso de raciocínio moral baseado em princípios.

Pesquisas quase-experimentais moderadamente apoiaram a hipótese de que o conhecimento em saúde e bons hábitos de saúde podem ser ensinados no *college*. Alunos que fizeram um semestre de aulas de educação em saúde ou educação física combinaram instruções de sala de aula com sessões de atividade física e relataram altos níveis de conhecimento de saúde e uma maior inclinação para prática de bons hábitos de saúde do que alunos que não fizeram tais aulas.

Consistente com a pesquisa anterior, um corpo de pesquisas correlacionais nos anos 1990 indicaram que comportamentos de professores eram uma influência importante sobre a aquisição de conteúdo das disciplinas. Fatores tais como preparação e organização do professor, clareza, disponibilidade e prestatividade, qualidade e frequência de *feedback* do professor e preocupação com os estudantes tinham correlações positivas com domínio do conteúdo da disciplina pelo aluno.

A síntese anterior encontrou validação experimental de efeitos da exposição clara nas aulas do professor sobre o domínio do conteúdo da disciplina. A literatura pós-1990 ofereceu evidências experimentais que validaram o impacto positivo da expressividade e do entusiasmo e organização do professor sobre a aquisição de conteúdo pelo aluno.

Consistente com os estudos anteriores, as pesquisas pós-1990 indicaram que, à parte as aulas e instruções recebidas, a aquisição de conhecimento e crescimento cognitivo geral dependiam, em larga medida, do nível de esforço e engajamento acadêmico do estudante. Quanto mais os estudantes se engajavam em atividades, tais como usar a biblioteca, ler livros não indicados, estudo individual, escrita de textos, maior sua aquisição de conhecimento e crescimento intelectual geral.

A síntese de 1990 concluiu que a extensão e o conteúdo da interação com professores e estudantes desempenhavam uma parte importante do impacto do *college* sobre esses últimos. A influência da interação com tais pessoas se manifestou em resultados intelectuais, bem como em mudanças de atitudes, valores, aspirações e um número de características psicossociais.

A extensão do contato informal com docentes esteve positivamente vinculada com uma série de resultados, incluindo percepções de crescimento intelectual durante o

*college*, aumento na orientação intelectual, valores políticos e sociais liberais e crescimento na autonomia e na independência, aumento das habilidades interpessoais, ganhos na maturidade geral e desenvolvimento pessoal, aspirações e realização educacional, orientação para carreiras acadêmicas e interesse de mulheres por carreiras predominantemente masculinas. As interações mais influentes pareceram ser aquelas que focaram sobre as ideias ou assuntos intelectuais, desse modo, estendendo ou reforçando os objetivos intelectuais da experiência acadêmica.

Já a interação com pares influenciou mudanças em muitos aspectos, tais como desenvolvimento e orientação intelectuais, liberalismo político, social e religioso, autoconceito acadêmico e social positivo, habilidades interpessoais, uso de raciocínio moral baseado em princípios, maturidade e desenvolvimento pessoal, aspirações e realização educacionais. Evidências sugeriram que colegas exerciam maior influência sobre dimensões atitudinais e psicossociais do que sobre aprendizagem e áreas cognitivas, onde a influência de professores pareceu maior. O impacto da interação com pares foi maior quando desafiavam crenças, atitudes e valores, forçando introspecção, reflexão e reavaliação.

Embora não com as evidências que apoiassem a síntese anterior, a pesquisa pós-1990 descobriu a importância da interação com professores e pares como determinantes do crescimento e mudança no *college*. O peso das evidências sugeriu que interações estudante/docente fora da sala de aula reforçaram e ampliaram o *ethos* intelectual na sala de aula e a experiência acadêmica formal.

Alguma evidência sugeriu que a influência do professor era maior quando o contato professor/estudante era academicamente relacionado. Professores também desempenhavam papel de mudança de disposição sociopolítica, embora a influência do professor fosse menos poderosa do que a dos pares. Os estudos também mostraram que contato com professores estava positivamente relacionado com aumento na importância do estudante se vincular a valores sociais, contribuindo com suas comunidades, mudança de estrutura política, votação e promoção da compreensão racial.

Ambas as pesquisas atestaram a importância da interação com pares. Entretanto, uma contribuição adicional da pesquisa pós-1990 trouxe uma melhor compreensão sobre tipos de interação com pares mais influentes. O contato com pares que pareceu dominar foi aquela que expôs o estudante a valores racial, cultural, social diversos e perspectivas intelectuais. Teve ainda impacto positivo sobre aquisição de conhecimento,

dimensões do desenvolvimento cognitivo, tais como pensamento crítico e complexidade de pensamento, raciocínio moral baseado em princípios e habilidade de autoavaliação após o *college*.

Embora em menor extensão que a revisão pré-1990, a pesquisa pós-1990 reforçou as conclusões anteriores com respeito à influência da interação de pares sobre resultados psicossociais. Após ajustamento de outras influências, a pesquisa indicou que a interação com pares promoveu autoconceito acadêmico e social, autoconfiança, habilidade de liderança. Os efeitos dessas interações tenderam a ser pequenos, mas a interação com pares de diferentes etnias pode ser particularmente influente. Essa interação pode ainda ter influência estatisticamente positiva em várias dimensões de atitudes e comportamentos sociopolítico, cívico, étnico-racial e papel de gênero.

A síntese pós-1990 descobriu ainda um corpo modesto de pesquisas concernentes ao envolvimento extracurricular, que levou os autores a concluir que esse envolvimento tem efeitos moderados positivos sobre a persistência institucional e a realização educacional, a escolha de carreiras não tradicionais de mulheres e o desenvolvimento de autoconceito social positivo.

No Brasil, em estudo realizado em 2003, Fior e Mercuri investigaram as relações existentes entre o envolvimento em atividades não obrigatórias e as mudanças pessoais em estudantes universitários. Foram entrevistados 16 estudantes, com idades entre 20-24 anos, de cursos diferentes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mas não especificados pelas autoras e que já frequentavam a instituição por, pelo menos, cinco semestres. Os dados foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo com vistas a determinar tanto a natureza das atividades não obrigatórias mencionadas quanto as mudanças percebidas. Posteriormente, foram organizados pares entre os tipos de atividades e mudanças.

Para a classificação das atividades não obrigatórias, as autoras utilizaram a taxonomia proposta por Kuh (1995): atividade de liderança, contato com pares, atividades acadêmicas, contato com docentes, trabalho, viagens, contexto institucional. As categorias de mudanças foram agrupadas nos cinco domínios também propostos por Kuh (1996): competência interpessoal (autopercepção, autonomia e autodirecionamento, autoconfiança e autovalorização, competência social, noção de propósito); complexidade cognitiva (raciocínio reflexivo, aplicação de conhecimentos); conhecimento e habilidades acadêmicas (aquisição de conhecimentos e habilidades

acadêmicas); humanitarismo (altruísmo, apreciação cultural), competência prática (competência prática e vocacional) e outros.

Os resultados indicaram que todos os estudantes identificaram como experiências ou atividades que contribuíram para sua formação aquelas de natureza não obrigatória. Dentre elas, a participação em monitorias, iniciação científica, centros estudantis, representação em órgãos colegiados, empresa-júnior, estágios extracurriculares, viagens, congressos científicos, trabalho dentro do *campus*, grupo de estudo, palestras com professores, frequência à biblioteca, oficinas e *workshops*, grupos terapêuticos, festas e reuniões, bate-papos, discussões e debates entre estudantes, grupos religiosos, coral, manifestações artísticas e culturais, moradia estudantil, frequência ao restaurante universitário.

Quanto às mudanças pessoais percebidas como decorrentes da participação nas atividades não obrigatórias, os estudantes mencionaram mais influências positivas do que negativas, essas últimas, ressaltam as autoras, podem ter sido pouco mencionadas pela própria questão proposta a eles - de que apontassem os aspectos que contribuíram para sua formação - o que pode ter sugerido perspectivas positivas de mudanças aos estudantes. Foram elas: maior aceitação das próprias características pessoais, definição de posições políticas e religiosas, amadurecimento pessoal, aperfeiçoamento das qualidades, acentuação do egoísmo, autonomia nas decisões, audácia nas ações, capacidade de iniciativa, aprimoramento do senso de responsabilidade, mudanças de atitudes, alteração no modo de conduzir os estudos e a própria vida, maior segurança pessoal, maior independência em relação aos pais, menor timidez, conscientização e sensibilidade às diferenças interpessoais, diminuição de preconceitos, desenvolvimento de crítica, maior discernimento, capacidade de interpretação, revisão de conceitos, distanciamento do senso comum, desenvolvimento de ideias próprias, aprender a interagir com as pessoas, ser profissional, maior organização pessoal, aprofundamento teórico e técnico, aquisição de conhecimentos, aprender a estudar, aprender a aprender, capacidade de relacionar teoria e prática, mudança no gosto musical, empobrecimento dos hábitos alimentares.

No que diz respeito à natureza e variações das atividades não obrigatórias, os estudantes indicaram que as que mais produziram mudanças pessoais foram aquelas que promoveram contato com os pares, sendo associadas a quatro dos cinco domínios de mudanças da taxonomia de Kuh: competência interpessoal, conhecimentos e habilidades

acadêmicas, complexidade cognitiva e humanitarismo. As influências institucionais contribuíram para a aquisição de conhecimento e habilidades acadêmicas, humanitarismo e complexidade cognitiva. A participação em atividades de liderança foi identificada como promovendo mudanças nos domínios da complexidade cognitiva e das competências interpessoais. As atividades de trabalho foram apontadas como promovendo mudanças no âmbito da competência prática. O contato com professores foi indicado como provocando mudanças na competência interpessoal, na complexidade cognitiva e na aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas. As viagens tiveram seus efeitos relacionados à aquisição de conhecimentos. Em outras atividades, os estudantes incluíram a realização de terapia nos serviços de atendimento ao universitário que possibilitou um aprimoramento na dimensão competência interpessoal.

Pachane (2003) apresenta o estudo que realizou para sua dissertação concluída em 1998 em que investigou a contribuição da experiência universitária sobre o desenvolvimento pessoal do estudante. Ela define experiência universitária como "todas as situações que estão direta ou indiretamente relacionadas ao fato do aluno estar realizando um curso universitário" (p.156) e desenvolvimento pessoal como o "processo de mudanças (em intensidade e direção) de aspectos cognitivos, psicológicos, culturais, sociais e físicos ocorrido ao longo do tempo em que o estudante permanece na universidade" (p.157).

Na pesquisa, foi utilizado um questionário constituído de perguntas abertas e fechadas analisadas de forma quantitativa. Esse questionário foi aplicado em 122 estudantes de ambos os sexos de cursos de graduação das diferentes áreas de conhecimento (ciências humanas e artes, ciências biológicas e saúde, ciências exatas e tecnológicas) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e que ingressaram nela há três anos quando da realização do levantamento. Os dados foram analisados tomando por base a análise de conteúdo proposta por Krippendorff e Bardin.

A maioria dos alunos afirmou ter mudado em relação à autoconfiança, ao senso de responsabilidade, à independência, ao autoconceito, à sociabilidade, à visão de mundo, à atenção consigo mesmo, ao amadurecimento. Metade deles falou de um aumento do sentido de apreciação ou compreensão das artes. Um pouco mais da metade (57,3%) percebeu mudanças nos valores (familiares, religiosos, morais etc.). É importante salientar que o estudo apontou que nem sempre essas mudanças são vistas como positivas pelos estudantes. Por exemplo, quase a metade daqueles que respondeu



positivamente a mudanças relacionadas à atenção consigo mesmo, viu essa mudança como negativa, pois consideraram que passaram a se cuidar menos depois que entraram na universidade. Ou ainda, um número pequeno de estudantes (4,9%) disse que sua visão de mundo foi prejudicada pelo 'bitolamento' do curso.

A maior parte desses estudantes afirmou que a universidade teve influência sobre as mudanças percebidas. Para eles, esse impacto estava relacionado às particularidades positivas e negativas do ambiente universitário (descontração, liberdade, democracia, qualidade, diversidade, tensão e cobrança exagerada, hostilidade, concorrência, individualismo) e aos relacionamentos pessoais (convívio com pessoas de culturas, hábitos e valores diferentes).

Em comum, esses cinco estudos apontam que os estudantes percebem mudanças em si próprios, que eles atribuem ao fato de terem feito um curso superior e que a vida universitária é significativa não apenas do ponto de vista da formação profissional, mas também cultural e pessoal. Mas, como se tratam de estudos eminentemente quantitativos (questionários, escalas, inventários, análise fatorial), mesmo quando fizeram uso de métodos identificados por eles como qualitativos (análise de conteúdo), essas pesquisas não nos permitem saber como a experiência universitária é propriamente vivenciada pelos estudantes, que sentido eles lhes dão. Além disso, preocupados com os impactos da educação superior sobre os discentes, essas investigações julgaram existir uma homogeneidade entre os estudantes participantes da pesquisa no que diz respeito às suas características sociodemográficas que resultaria em efeitos idênticos em todos os estudantes. Podemos levar em conta que isso pode ser devido ao fato de que, até os anos 1980 nos Estados Unidos (Pascarella e Terenzini, 1998) e os anos 1990 até começo dos anos 2000, no Brasil, o ensino superior nesses dois países tinha como público atendido o hoje chamado estudante tradicional: branco, renda alta ou média, jovens, não trabalhadores e sem responsabilidades familiares.

Com a mudança do perfil do estudante, que tem se tornado cada vez mais diversificado no Brasil, incrementado, principalmente, a partir de 2003 com a expansão das universidades públicas, a ideia de homogeneização dessa população merece crítica. Essa mudança, como ressaltam Pascarella e Terenzini (1998) quanto à realidade estadunidense, pode indicar também, para os pesquisadores no Brasil, a necessidade de repensarem sua compreensão sobre os resultados da educação pós-secundária. A diversidade do público estudantil impõe que a pesquisa leve em conta as especificidades

da experiência universitária, que dependem de fatores como características dos estudantes, condições de vida vivenciadas por eles fora da universidade, atividades oferecidas pela instituição de ensino superior, características da instituição e das atividades, etc., considerando ainda o que nos diz Lázaro (2013, p. 13): "captar a percepção dos estudantes sobre suas próprias trajetórias e expectativas é um passo decisivo para que se possa compreender melhor a própria cultura universitária e seus modos tácitos de funcionamento."

Nesse sentido, as pesquisas de abordagem qualitativa podem fornecer uma maior sensibilidade para muitas das complexidades sutis da influência do ensino superior sobre os discentes (Pascarella e Terenzini, 1991). Os dados numéricos não permitem ao pesquisador identificar a diversidade e, principalmente, a dinamicidade do fenômeno investigado, tendo em vista a concepção impessoal e padronizada das escalas, questionários e mesmo das entrevistas analisadas utilizando *softwares*. Desse modo, pesquisas qualitativas podem ser particularmente sensíveis aos tipos de efeitos levantados nas pesquisas quantitativas, ajudando assim a promover uma reflexão nos estudantes de modo a melhor esclarecer o que, efetivamente, eles identificam como mudanças pessoais a partir da vida universitária e a que as atribuem.

Uma questão que também gostaria de destacar é que, em geral, os estudos sobre a experiência universitária costumam utilizar, para expressar seu objetivo, a palavra impacto. No dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), impacto significa "metido fixamente dentro; metido à força; chocado contra; arremetido; impelido", ou ainda, "impressão ou efeito muito forte deixado por certa ação ou acontecimentos". Ou seja, no significado da palavra, está expresso algo de passividade da pessoa ou coisa que fica à mercê de uma ação externa ou acontecimento sobre o qual ela não tem controle ou possibilidade de intervenção, apenas sofrendo a ação de algo forte sobre ela.

Considero o uso dessa palavra inadequado nos estudos sobre experiência acadêmica estudantil, pois para que ela se constitua como tal, o estudante não pode ocupar um lugar passivo. Ao contrário disso, pensar em experiência universitária é levar em conta que o estudante interage com o ambiente acadêmico a partir das suas características pessoais, de sua história de vida, dos sentidos que formula sobre o que vivencia na universidade e, conseqüentemente, a partir da posição em que se coloca nessa interação. Essa, por sua vez, resultará em experiências universitárias que podem

ser qualitativamente diferentes para cada estudante. Não há, pois, passividade, mas diferentes graus e formas de relação dos estudantes com o que vivenciam.

Um aspecto relevante nessa discussão sobre formação universitária é trazido por Dubet (1994). Para ele, falar de experiência estudantil universitária implica falar da relação que os estudantes estabelecem com seus estudos que, por sua vez, define-se a partir de três princípios que dizem respeito a três “funções” de todo sistema universitário. São elas: a função de adaptação ao mercado das qualificações, a função de socialização e a função de criação intelectual crítica. São essas três dimensões que, para esse autor, estruturam a experiência dos estudantes e que se configuram no projeto, na integração e na vocação, bem como definem o sentido subjetivo dos seus estudos.

O projeto diz respeito à representação subjetiva dos estudantes acerca da utilidade dos estudos que o ajuda a definir objetivos, avaliar estratégias e seu custo. A situação estudantil exige que os indivíduos se definam em relação aos benefícios sociais que decorrem da sua formação. Com isso, tanto a existência de um projeto quanto sua ausência é significativa. O autor ainda salienta que o projeto, que implica uma obrigação existencial de se projetar no futuro, não pode ser sempre considerado como apenas envolvendo os desejos dos estudantes uma vez que a elaboração desse projeto sempre se dá no seio dos limites sociais, institucionais, contextuais sobre os quais os estudantes não têm controle, resultando, por vezes, no que o autor chama de “escolha negativa”, a escolha por eliminação, ou seja, o projeto que o estudante construirá depois de fazer renúncias. É o “projeto possível” de ser planejado depois de considerados todos os aspectos envolvidos na sua construção.

Dubet (1994), tomando a pesquisa que fez entre estudantes universitários franceses com vistas a explorar entre eles os tipos de experiências universitárias, diz que é mais provável encontrar estudantes que fizeram um projeto a partir de seus desejos entre aqueles que cursam medicina - curso da elite escolar - do que entre os estudantes de letras, um dos cursos de menor prestígio onde se encontram mais jovens de setores populares e com menores escores escolares.

São três os tipos de projeto que os estudantes podem fazer: o projeto profissional propriamente dito, o projeto escolar e a ausência dele. O projeto profissional inclui os estudantes que esperam que seu diploma seja convertido, imediatamente, em emprego. Na pesquisa realizada pelo autor, ele o identificou mais frequentemente entre os estudantes de medicina e os estudantes dos IUT (institutos universitários de tecnologia)

científicos e administração e aqueles que se preparam para fazer concurso para ensino de letras e ciências ou entre aqueles que veem sua formação como preparação para esses concursos.

O projeto escolar é feito por estudantes que localizam a finalidade dos estudos neles mesmos. Ou seja, o desejo dos estudantes é de acumular um capital escolar que lhes permita, posteriormente, definir um projeto profissional. Ocorre aqui um prolongamento da lógica estudantil pré-universitária. O autor identificou esse tipo de projeto, em sua pesquisa, nos estudantes dos primeiros ciclos das formações e nem sempre é vivido negativamente tanto porque os estudantes podem mostrar gosto por seus estudos quanto porque eles veem os estudos universitários como o tempo da juventude, da liberdade e da experimentação, podendo assim adiar a tomada de decisões profissionais, a elaboração de um projeto profissional.

A ausência de projeto envolve os estudantes que não esperam nenhum benefício de seus estudos a não ser o fato mesmo de ser estudante. O autor salienta que o fenômeno do abandono pode estar indicando não somente a inadequação da escolha, mas também a ausência de utilidade perceptível dos estudos.

Quanto à integração, o autor diz que todo estudante constrói uma forma e um nível de implicação e de integração à universidade onde faz sua formação. Refere-se tanto a integração ao meio universitário (conhecimento das hierarquias, dos procedimentos institucionais etc.) quanto ao meio estudantil (socialização com os colegas). A influência da vida universitária pode ser mais ou menos densa, exercendo uma socialização mais ou menos explícita e forte.

Na realidade francesa, o autor identificou integração à instituição e à coletividade estudantil maior entre os estudantes de medicina, dos IUT e dos IEP<sup>7</sup> e cursos com formação seletiva e menor integração entre os estudantes de direito, economia, ciências e letras, cursos que não têm seleção na entrada. É maior também entre estudantes dos segundos ciclos de estudo do que entre os dos primeiros ciclos que fazem sua aprendizagem da vida estudantil.

A vocação diz respeito ao sentimento de realização pessoal experimentada durante os estudos, ao interesse intelectual relacionado a eles, no sentido educativo e pessoal, que cada estudante lhe atribui. O autor salienta que do mesmo modo que os

---

<sup>7</sup> Instituto de estudos políticos que visa desenvolver pesquisas e divulgar conhecimentos relacionados às questões políticas contemporâneas.

estudantes se perguntam sobre para que servem seus estudos, eles lhes atribuem um significado em termos “éticos”, críticos, de conhecimento e de prazer. Diz respeito à busca de uma realização “autêntica” de si próprio na relação com os estudos. Difere do projeto porque o sentimento de realização intelectual nos estudos (vocação) pode se desenvolver na ausência de projeto e do cálculo da utilidade dos estudos.

Para o autor, a vocação é a dimensão mais pessoal da experiência estudantil, é ela que permite ao discente se sentir “verdadeiramente estudante” na medida em que ela define a influência ou o desejo de influência da formação universitária sobre sua personalidade, sobre os modos de ver o mundo e de se encontrar nele.

Os modos de articulação da vocação, da integração e do projeto entre si podem, analiticamente falando, permitir identificar o que ele chama figuras da experiência estudantil, maneiras de ser estudante. Esses modos dizem mais respeito às experiências individuais do que às situações coletivas uma vez que, no mesmo contexto institucional, os percursos dos estudantes são diversificados em razão da idade, do sexo, do histórico escolar e outros fatores. O autor propõe uma tipologia das experiências estudantis sem desconsiderar que ela trata de um modo de descrição ordenada de uma “realidade” que é mais amplamente fugidia, mas que visa obter uma estruturação aceitável e próxima da experiência dos estudantes.

No leque das experiências estudantis, encontra-se em um dos extremos o que ele chama de os “verdadeiros estudantes”, aqueles que se definem como tendo um projeto profissional, uma vocação intelectual e uma forte integração ao meio universitário e estudantil. Na pesquisa feita pelo autor, ele encontrou essa figura entre os estudantes de medicina.

O segundo tipo de experiência estudantil é definida pela articulação da existência de vocação e projeto, mas frágil integração à vida universitária. Nessa modalidade estão os estudantes que chegam ao fim do curso se percebendo como “verdadeiros estudantes”, mas que se sentem abandonados pela universidade. Na pesquisa, o autor identificou esses estudantes entre os que faziam a *maîtrise*<sup>8</sup> e os dos terceiros ciclos que descobriram seu caminho ou sua vocação intelectual e que criticavam a universidade por ela não ser um meio intelectual e os professores por serem ausentes ou distantes.

---

<sup>8</sup> Antigo diploma de ensino superior francês obtido no fim de quatro anos de estudos após o final do ensino médio (Petit Larousse eletrônico, 2010).

No terceiro tipo de experiência universitária, existe um projeto, uma forte integração, mas uma vocação frágil. Em sua pesquisa, o autor encontrou esse tipo entre os estudantes dos IUT (técnicos de comunicação, engenharia mecânica e de higiene e segurança) que concebiam seus estudos como uma segurança, uma garantia de emprego e como um investimento rentável por uma formação breve (dois anos).

A quarta figura da experiência universitária é aquela do estudante que afirma ter um projeto, mas não se sente integrado e tem uma vocação frágil. O estudante tem o projeto de obter um diploma ou um nível que lhe permita ter acesso a uma real formação profissional posterior. A relação do estudante com o diploma é estritamente instrumental na medida em que ele está em posição de espera, não está nem um pouco integrado e não manifesta verdadeiramente o desejo de estar. O autor encontrou esses estudantes entre os de letras que faziam a formação para se tornarem professores do ensino fundamental, mas que esperavam que a universidade, posteriormente, desse-lhes meios de completar sua formação.

O quinto tipo associa uma forte vocação, uma forte integração e um projeto que aparece como incerto. Foi mais frequente, na pesquisa do autor, entre os estudantes de IEP já que essa formação não é profissionalizante.

No sexto tipo se encontram estudantes que não têm projetos profissionais, não estão integrados na universidade, mas têm uma “vocação” intelectual que é vivida como uma aventura pessoal. Na sua pesquisa, o autor encontrou esse tipo de experiência entre os estudantes de letras que declararam serem mantidos pelo interesse intelectual, embora sentissem que a organização institucional da universidade ameaçava, continuamente, essa paixão. O autor questiona se é realmente uma verdadeira vocação ou é uma estratégia de consolo, já que, nesse curso, estão os estudantes que obtiveram menores escores, o que não lhes permitiram concorrer aos cursos ou instituições que realmente desejavam. Desse grupo, faziam parte estudantes que são professores, que têm emprego, que são mais velhos e que continuavam a estudar “pelo prazer” em línguas, psicologia, sociologia, ciências da educação, etc.

O sétimo tipo de experiência estudantil se refere aos estudantes desprovidos de projeto, de vocação, mas que estão integrados à vida universitária. Esse grupo diz respeito a um modo muito particular de experiência estudantil porque esses discentes estão na universidade pela “vida de estudante”, pelo meio estudantil que ela proporciona. Geralmente, trata-se de jovens estudantes recém-chegados na cidade

grande, descobrindo nela liberdade e autonomia, fazendo novas amizades e que acabam se desvinculando de seus estudos temporária ou permanentemente. Eles participam muito pouco das atividades acadêmicas, o mínimo para manter o vínculo institucional, mas intensamente das atividades e ambientes sociais: festas, reuniões esportivas, cantina, encontros estudantis de lazer, etc.

O último tipo é o mais difícil de identificar, é aquele da experiência “vazia” que é experimentada pelo estudante que não tem nem projeto, nem vocação, nem está integrado. O autor inclui nesse grupo os estudantes que abandonaram o curso ainda no seu começo. São estudantes que se sentem incapazes de se adaptar, de se integrar, de se vincular com outros estudantes, descrevendo assim uma espécie de experiência que ele chama de depressiva.

Para ele, quanto mais próxima a experiência estudantil está do primeiro tipo, representada pelo estudante de medicina, mais ela é influenciada pelos fatores internos à universidade: natureza dos estudos, enquadramento, programas, organização universitária etc. Quanto mais se situa para o extremo oposto, aqueles dos estudantes “perdidos”, mais a influência de fatores externos: moradia, pequenos empregos, relações de amizade. Enquanto os primeiros são críticos e relativamente ativos, os segundos parecem muito mais passivos e menos críticos ainda que sejam mais “mal tratados”.

O autor termina acrescentando que sua tipologia evidencia uma “dialética” da experiência estudantil porque as diversas dimensões dessa experiência não se integram perfeitamente. A experiência estudantil não se estabiliza e, portanto, deve ser concebida como um trabalho do estudante bem mais do que como um papel.

## **CAPÍTULO IV - O campo da pesquisa**

### **4.1. Implicação com a pesquisa**

Chegada à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (URFB) em janeiro de 2007, lotada no *campus* de Ciências da Saúde, na cidade de Santo Antonio de Jesus, participei do processo de implantação da Universidade, atuando tanto na docência quanto na administração. Assumi, logo no início, um cargo de gestora do núcleo de educação e direitos humanos da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT). Essas funções me permitiram, nos dois primeiros anos, circular entre os *campi* de Cruz das Almas, Santo Antonio de Jesus e Cachoeira. No primeiro, atuando como gestora, nos dois últimos, como docente.

Já nesse período, foi possível perceber como era diversa a instituição. Professores e estudantes, vindos de todos os cantos do país, trouxeram para a universidade uma mistura de sotaques. Muitos estudantes, oriundos de várias regiões do Recôncavo, principalmente, dos municípios no entorno das cidades onde foram instalados os *campi* da universidade, trouxeram para seu cotidiano uma importante diversidade étnica, social, escolar, cultural e juvenil.

Eram, em sua maioria, jovens de setores populares, afrodescendentes, para quem chegar ao ensino superior público parecia um sonho distante e em tudo diferentes dos jovens que constituíam o corpo discente da universidade pública onde fiz a minha formação em psicologia. Na época, 25 anos atrás, esses jovens eram, em sua maior parte, brancos, oriundos de segmentos médio e alto da população. Poucos eram os que, como eu, eram pobres, negros e também trabalhadores.

Como psicóloga da área da educação, estudiosa do desenvolvimento humano e, principalmente, interessada na influência das instituições educativas sobre o processo desenvolvimental e formativo de seus estudantes, que vão além do âmbito da formação profissional, iniciei um processo de aproximação dos jovens da minha nova instituição.

Em 2008, em um trabalho que a PROEXT realizou em parceria com a Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), para a seleção dos



bolsistas do Programa Conexão de Saberes<sup>9</sup>, ouvi as histórias de vida de muitos estudantes que, em muitos sentidos, acabaram confirmando a impressão que tive, inicialmente, quando da minha chegada à universidade. Eles eram mesmo, em sua maioria, jovens oriundos de setores populares, muitos deles, habitantes de zonas rurais, de escolas públicas e os primeiros de suas famílias inscritos em um curso superior. Alguns, em seus depoimentos, deixavam escapar que não tinham muita clareza do que era uma universidade. A sua única expectativa, naquele momento, era de que estudar nela possibilitasse um futuro melhor para eles e suas famílias. Outros tinham participado das audiências públicas que aconteceram nas cidades do Recôncavo durante o período de mobilização para solicitar ao governo federal a criação da UFRB e, por isso, falavam de seu orgulho em estudar na universidade que “ajudaram” a trazer para a região e de participar da sua construção. Expressavam, dessa forma, o seu orgulho de serem pioneiros. Muitos deles são hoje profissionais e alguns voltam para nos contar o que estão fazendo no mundo do trabalho ou retornam à instituição para prosseguir em seus estudos de pós-graduação.

Da minha entrada na UFRB até então, pude acompanhar, no Centro de Ciências da Saúde, a conclusão de 29 turmas dos cursos de psicologia, enfermagem, nutrição e bacharelado interdisciplinar em saúde e, principalmente, seguir a vida estudantil desses jovens, alguns de muito perto na medida em que, no curso de psicologia, assumi disciplinas em vários momentos da formação do psicólogo, distribuídas do primeiro ao último ano do curso. Como gestora da PROEXT, mesmo depois que deixei de sê-lo, continuei próxima de alguns estudantes de outros cursos com quem fiz amizade nessa época.

Essa proximidade me permitiu, ao longo desses anos, ouvir depoimentos relacionados à sua vivência como estudantes, que foram mudando, de um ponto de vista qualitativo. As questões de início, que giravam em torno dos processos de adaptação à vida acadêmica, foram se transformando em questões que envolviam o seu amadurecimento, as mudanças que percebiam em si mesmos ao longo desse tempo e que, no final do curso, tornavam-se questões referentes à preocupação com o futuro profissional que estava, naquele momento, muito próximo.

---

<sup>9</sup> Programa do Ministério da Educação para estudantes universitários de origem popular que visa incentivar maior articulação entre as instituições universitárias e as comunidades populares através da troca de saberes, experiências e demandas.

Essas mudanças de que falavam os estudantes eram também visíveis. Pude vê-las através das alterações de comportamentos e atitudes que se expressavam, inclusive, pela mudança de visual. Jovens que entraram na universidade muito tímidos ou que se vestiam com roupas convencionais, agora exprimiam, publicamente, sua opinião, assumiam seus cabelos crespos, adotando um visual *black*, pintando e/ou dando a eles cortes da moda, vestiam-se com roupas das diferentes tribos juvenis. Outros traziam mudanças no campo da ética ou dos direitos humanos. "Professora, no ensino médio, eu era contra a homossexualidade, eu dizia, se as pessoas virarem *gays*, a humanidade vai acabar. Como eu era idiota, professora!", disse-me uma aluna em uma aula em que discutíamos a diversidade nos espaços escolares.

O que entendi do que vi e escutei é que esses jovens estão falando do seu processo de formação de si, das transmutações pessoais que lhes aconteceram. É, principalmente, o processo de mudança e não os resultados dela que eles evidenciam. E, pensando sobre esse processo mais profundamente, comecei a me perguntar: quando eles falam dessas transformações estão falando de mudanças que aconteceram durante a vida universitária ou falam de mudanças que aconteceram por causa da experiência estudantil universitária? A universidade é um espaço onde essas mudanças se expressam ou é o espaço que promove essas mudanças? Foi no rastro de tentar responder a essa pergunta, acrescida da compreensão que compartilho de que as instituições educativas, em todos os níveis de escolarização, constituem-se em espaços de desenvolvimento, temática que me interessa desde o mestrado, é que decidi realizar essa pesquisa com vistas à realização de um doutorado.

Nessa investigação, também considero que existe uma linha tênue entre a mudança durante a vida acadêmica e a mudança provocada por ela, linha tênue essa, assim entendo, a qual só é possível ter acesso pedindo aos jovens que passam por essa experiência que reflitam, expressando, assim, o sentido que lhe atribuem, sentido esse, que, como aponta o interacionismo simbólico, foi construído a partir da interação com os outros membros dessa comunidade, compartilhando com eles significados e pontos de vistas e personalizando essa experiência, tornando-a algo pessoal e intransferível.

Ao mesmo tempo em que iniciei minha vida profissional na UFRB, comecei a fazer parte do Observatório da Vida Estudantil – OVE. Nascido em 2007 como uma linha do grupo de pesquisa - Aproximações: a perspectiva *ethno* em Psicologia do Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA - nos dois

anos seguintes, agregando pesquisadores, estudantes de pós-graduação, de iniciação científica e de extensão, o observatório se tornou um grupo de pesquisa independente, ampliando sua ação para a UFRB. Desde então, seu objetivo tem sido explorar diferentes aspectos da vida acadêmica de estudantes ou daqueles que pretendem acessar o ensino superior.

Com reuniões regulares que acontecem semanalmente, com poucas interrupções desses encontros desde a sua existência, o grupo de pesquisa tem promovido discussões, reflexões, trocas de experiências e produção de conhecimento entre seus membros que, no meu caso, possibilitou o amadurecimento da minha proposta de pesquisa para o doutorado.

## **4.2. O Recôncavo da Bahia e a cidade de Santo Antonio de Jesus**

Quando falamos de recôncavo, estamos falando de terras que circundam uma baía. Contudo, como refere Fraga (2010), no Brasil, essa palavra está fortemente vinculada à região que está em volta da Baía de Todos os Santos no estado da Bahia.

A história do Recôncavo da Bahia se confunde com a própria história do Brasil. Quando o governo português iniciou o processo de ocupação do território brasileiro, o Recôncavo foi a primeira região a ser planejadamente colonizada. Na faixa litorânea e nos vales dos rios que desembocam na Baía de Todos os Santos, estabeleceram-se os primeiros engenhos e povoados da Bahia. Sua função era produzir açúcar e fumo para o mercado externo, bem como farinha de mandioca e madeira para abastecer Salvador e os engenhos do Recôncavo. Também de lá, iam e viam embarcações (saveiros e vapores) carregadas de produtos vindos de Salvador que seriam, através do Recôncavo, reenviados para o interior do estado. Toda essa movimentação acabou por configurar a região como um grande entreposto comercial do interior baiano (Fraga, 2010; Nacif, 2010).

A partir da década de 1940, com a criação das estradas que ligavam a capital ao interior, cidades como Feira de Santana, Cruz das Almas, Alagoinhas, ganharam projeção. Nos anos 1950, foram iniciados a exploração e o refino de Petróleo em cidades como São Francisco do Conde. Já na década de 1960, o governo do estado criou o Centro industrial de Aratu, o CIA, onde opera, ainda hoje, o Porto de Aratu e, nos

anos 1970, o Polo Petroquímico de Camaçari, ambos em cidades da Região Metropolitana de Salvador (Simões Filho, Candeias e Camaçari). Esses eventos transformaram a vida social e econômica do Recôncavo, que entrou em declínio, ainda que mantivesse uma diversidade cultural formada pelo entrecruzamento dos povos indígenas, negros e portugueses que o constituíram e que, até hoje, caracteriza a região, apresentando-se nos modos de ser e nas manifestações culturais da população (Fraga, 2010; Nacif, 2010).

O Recôncavo era uma região, originalmente, de mata atlântica devastada para dar espaço às lavouras e fornecer madeira de lei para os estaleiros e os engenhos onde era usada como combustível. Geograficamente, ele forma um semicírculo com uma área de cerca de 11.000 Km<sup>2</sup> que cobre o norte de Salvador e as cidades de Mata de São João e Alagoinhas; área de solos massapê, localizada ao norte da Baía de Todos os Santos até a cidade de Teodoro Sampaio; a península de Saubara-Iguape; as terras baixas das cidades de Maragogipe e Jaguaripe; e as regiões mais elevadas das cidades de Cruz das Almas e Santo Antonio de Jesus (Nacif, 2010).

Localizada na porção sul do Recôncavo, às margens da BR101, Santo Antônio de Jesus tem sua história iniciada no século XVIII quando um oratório ali criado por religiosos para homenagear Santo Antonio começou a reunir fiéis das vizinhanças que, aos poucos, estabeleceram-se no local iniciando um povoamento. Rapidamente, o arraial atraiu comerciantes, vendedores e prestadores de serviços que instalaram as primeiras lojas e armazéns. Não demorou muito para o arraial virar um povoado, logo em seguida, uma vila e, na sequência, um distrito que fazia parte do município de Nazaré. O distrito de Santo Antonio de Jesus foi criado pela lei provincial nº 448 de 19 de junho de 1852 e foi elevado à categoria de município pela lei provincial nº 1952 de 29 de maio de 1880, mas sua instalação como cidade só ocorreu em 04 de março de 1883 (UFRB, 2010; IBGE, 2013).

Com uma vocação, desde a sua formação, para o comércio e os serviços, mesmo com o declínio da região do Recôncavo, a cidade conseguiu manter-se como um entreposto comercial. Para Santana e Marengo (2012), isso aconteceu porque, além de ser uma cidade comercial, ela está situada às margens da BR101 que atravessa sua zona urbana.

Atualmente, Santo Antonio de Jesus continua sendo uma cidade comercial e de serviços. Desse último, tem se destacado os serviços na área de saúde. A cidade hoje

conta com uma rede ampla de clínicas e laboratório particulares, que inclui filiais de instituições de saúde da rede privada de Salvador, bem como uma rede SUS com Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSad), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Unidade de Saúde da Família (USF), Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), além de uma maternidade e um hospital regional. Segundo o Censo de 2010, a população atual da cidade é de 90.985 habitantes (52% de mulheres e 47% de homens) cujo rendimento médio é de R\$ 395,00 na área urbana e, na área rural, de R\$ 204,00.

A chegada da UFRB no município, que trouxe um novo perfil de moradores (docentes, técnico-administrativos, estudantes) com poder aquisitivo diferenciado, provocou alterações na dinâmica da cidade que vão de aumento de preços de bens e serviços (moradia, alimentação, transporte) até sua ampliação e diversificação (bares e restaurantes, pensionatos, condomínios, *lan houses*, supermercados e mercadinhos), provocando assim uma mudança no processo de urbanização da cidade que cresce velozmente embora de maneira desorganizada. A comunidade acadêmica se ressentiu de que esse crescimento não tem se dado na área do lazer e do entretenimento, situação que, na opinião de docentes e discentes, tem dificultado sua fixação no município, fazendo com que um contingente significativo, principalmente de professores, prefira morar em cidades como Salvador e Feira de Santana que distam de Santo Antonio 193 km e 114 km, respectivamente. Por outro lado, a parceria que a universidade mantém com a Prefeitura Municipal e entidades da sociedade civil, que se iniciou logo na sua chegada à cidade, tem permitido que a UFRB, através das ações realizadas por seus docentes e discentes, preste serviços na área de saúde e educação, principalmente, para as populações mais pobres do município e região.

No momento, percebemos uma grande expectativa na cidade devido ao início do curso de medicina. Esse curso é esperado, há muito tempo, pela comunidade local. Os moradores acreditam que a vinda dessa formação trará melhorias e *status* para o município. Para a primeira turma, que começou em 2013.2 com apenas 30 vagas, foi feita uma seleção interna entre alunos egressos dos cursos do Centro de Ciências da Saúde (120 ex-alunos se inscreveram e compareceram no dia da seleção 98). Contudo, muitos moradores de Santo Antonio de Jesus, procuraram o Centro, antes e depois da seleção, na tentativa de concorrerem a uma dessas vagas. Há também uma reivindicação

dos empregados do comércio da cidade, inclusive com audiência pública na Câmara de vereadores e colocação de faixas nas ruas, de que o Centro ofereça cursos noturnos. Mas, até o momento, apesar de ter ocorrido algumas reuniões na instituição e entre ela e autoridades da cidade para discutir essa demanda, a universidade ainda não pôde atender essa solicitação.

### **4.3. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e o Centro de Ciências da Saúde**

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi criada em julho de 2005 pela lei 11.151, sancionada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. Em seu primeiro ano, funcionou sob a tutoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que realizou os primeiros concursos para seleção de professores e técnico-administrativos e os primeiros vestibulares para ingresso de estudantes nos cursos de graduação. O ato solene que oficializou a sua criação aconteceu, em março de 2006, no Palácio da Reitoria da Universidade Federal da Bahia e contou com a presença do então ministro da educação, Fernando Hadad. Suas atividades acadêmicas tiveram início em outubro do mesmo ano.

Ela é fruto de uma grande mobilização da comunidade do Recôncavo Baiano - que envolveu a população das cidades do Recôncavo, movimentos estudantis, lideranças religiosas e políticas, comerciantes e sindicatos da região - que tomou parte da sua criação por meio da participação nas cerca de 50 audiências públicas, reuniões e seminários nos municípios do Recôncavo e Litoral Sul. Esse processo faz da UFRB uma instituição que nasceu comprometida com a produção e difusão da ciência e da cultura, bem como com o desenvolvimento socioeconômico e cultural do Recôncavo Baiano que entrou em total declínio a partir do século XIX.

Sua efetivação se deu em razão do projeto de expansão das Universidades Federais, tendo como embrião a escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizada na cidade de Cruz das Almas que, desmembrada dela, tornou-se a sede da UFRB, a segunda instituição federal de ensino superior na Bahia depois de 60 anos.

Ela foi concebida com uma *multicampi* implantada, inicialmente, nas cidades de Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira e Santo Antonio de Jesus. Em Cruz das Almas, ficam a reitoria da universidade, o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); em Amargosa, o Centro de Formação de Professores (CFP); em Cachoeira, o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL); em Santo Antonio de Jesus, o Centro de Ciências da saúde (CCS). O modelo *multicampi* da UFRB já expressa uma preocupação inicial com democratizar o acesso à universidade.

Em 2007, a universidade aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou seu crescimento e consolidação, garantindo recursos para infraestrutura, contratação de novos servidores docentes e técnico-administrativos e a criação de novos cursos. Essa adesão permitiu igualmente a ampliação das políticas de acesso e permanência, já adotadas desde o início, oferecendo melhores condições de estudo para estudantes oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos ou pardos, índios ou descendentes, índios aldeados e remanescentes de quilombos. Nesse aspecto, a UFRB foi a primeira universidade pública federal a implantar uma Pró-reitoria de políticas afirmativas associada aos assuntos estudantis.

Em 2013, ainda dentro do plano de expansão dos *campi* da Universidade, foram criados, na cidade de Feira de Santana, o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) e, em Santo Amaro, o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT).

Os centros da Universidade são administrados por um Conselho Diretor, que é um “órgão normativo, consultivo e deliberativo no âmbito do Centro de Ensino em matéria acadêmica, administrativa e financeira...” (UFRB, 2008, p.10), composto por representantes docentes, discentes e servidores técnico-administrativos.

Em substituição à estrutura departamental, os docentes estão organizados por áreas de conhecimento que tomam por base os grandes campos do saber presentes no conjunto dos componentes curriculares dos cursos ofertados em cada centro. Estas áreas têm papel consultivo na estrutura administrativa do Centro de Ensino, auxiliando a Diretoria do Centro nas decisões acadêmicas.

Atualmente, a UFRB conta com cerca de 8.800 alunos distribuídos entre os 40 cursos oferecidos pela instituição. Dados mostram que a maior parte dos seus estudantes

é proveniente das classes C, D e E (71,89%), tendo 42% renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos e 27% entre 3 e 5 salários mínimos; 84,3% são afrodescendentes autodeclarados; 41% tem entre 18-20 anos e 25% entre 21-25 anos. 38% são oriundos do Recôncavo Baiano; 21% são de Salvador; 35% de outros lugares da Bahia e 6% da região metropolitana de Feira de Santana; 96% deles são baianos; 70% são mulheres. (UFRB, 2010, 2012; Ministério da Educação/Secretária do Ensino superior, 2013).

Como dito acima, a cidade de Santo Antônio de Jesus sedia o Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB. Seu *campus* foi instalado na área de uma antiga escola agrotécnica desativada que foi recuperada pela prefeitura da cidade, doada para a nova universidade e onde foram instaladas as primeiras salas de aulas, o núcleo administrativo do Centro e laboratórios de aulas práticas em ciências básicas. Posteriormente, a UFRB construiu um novo pavilhão para as salas de aulas, gabinetes para os docentes e uma sala dos professores e para onde foi transferido todo o núcleo administrativo do Centro. O *campus* ainda conta com um novo pavilhão de aulas e de pesquisa, uma biblioteca, o serviço de psicologia recentemente inaugurado, uma cantina, uma quadra de esportes e uma residência universitária. Com capacidade para abrigar 44 estudantes, a residência possui 11 apartamentos com sala, quarto, dispensa, banheiro e áreas coletivas: cozinha, lavanderia, sala de informática, depósito e espaço de convivência. No momento, novos prédios estão em construção: prédio onde funcionará administração do Centro; novos laboratórios de aulas práticas em ciências básicas e a nova biblioteca que inclui em seu espaço um auditório.

Nesse Centro, são oferecidos os cursos de psicologia, enfermagem, nutrição e bacharelado interdisciplinar em saúde. A partir de 2014, mas ainda dentro do semestre 2013.2, começou a funcionar o curso de medicina e está ainda previsto o curso de farmácia. Atualmente, ele conta com cerca de 900 estudantes distribuídos entre seus cursos, o equivalente a 12% dos estudantes da UFRB.

A presença do CCS, em alguma medida, harmoniza-se com o perfil de Santo Antônio de Jesus, que além de uma intensa vida comercial, sua principal atividade econômica, também se constitui como importante centro de atendimento médico-hospitalar para toda a região do Recôncavo, dispondo de uma rede de estabelecimentos de saúde, entre clínicas e laboratórios públicos e privados, incluindo um hospital regional, que tem funcionado como campo de estágio para a UFRB.



Como os cursos oferecidos pelo CCS são de formação longa, com currículos muito densos e extensos, os alunos de todos os cursos costumam ter aula nos dois turnos, tornando as atividades do Centro muito concentradas nas atividades de aula que, com muita frequência, estende-se das sete da manhã às sete da noite. Não é incomum escutar, entre os estudantes e professores, queixas quanto a essa forma de organização dos cursos que acaba dificultando a participação de discentes e docentes em atividades de extensão e pesquisa.

Por uma decisão tomada pelo Conselho de Centro, do qual participam docentes, técnico-administrativos e discentes, a entrada para todos os cursos, a partir de 2014, dar-se-á pelo bacharelado interdisciplinar em saúde que, a partir de então, constituirá um ciclo profissional comum a todas as demais formações. Com isso, nesse momento, estamos vivendo um processo de reforma curricular de todos os cursos do CCS para ajustá-los a esse novo formato. Essa reforma tem gerado uma grande apreensão entre os professores que, assustados, inseguros ou por não aceitarem a mudança, resistem como podem. Havia também uma grande preocupação, tanto entre docentes quanto entre discentes, quanto à chegada do curso de medicina, pois temiam que isso diminuísse o número de estudantes interessados nos outros cursos uma vez que todo discente, que ingressasse no Centro, pretenderia ser médico. Essa suposição acabou se concretizando ao longo do segundo semestre de 2014 e do ano de 2015 já que a maioria absoluta dos alunos aprovados para o bacharelado desejava fazer medicina<sup>10</sup>. Com vistas a contornar essa situação, que já apontava, de fato, para uma grande redução de estudantes nos demais cursos do CCS, a primeira proposta na reforma curricular, que era do BIS garantir a terminalidade nos cursos profissionalizantes do Centro, foi revista pelo Conselho Diretor que aprovou que a inscrição no ENEM, a partir do segundo semestre de 2015, deve ser no curso de interesse do candidato e não mais no bacharelado interdisciplinar em saúde como proposto anteriormente.

Ainda há dois aspectos do Centro que merecem ser destacados. O primeiro diz respeito à falta de espaços de convivência e lazer dentro do *campus* que tenham sido intencionalmente planejados para isso. A comunidade acadêmica, especialmente os estudantes, queixa-se da falta de espaço onde possam ser realizados eventos artísticos

---

<sup>10</sup> Em um levantamento feito pelo Núcleo de Sucesso Acadêmico do Centro, recentemente extinto, em 2014/2015, 95% dos estudantes do BI pretendiam cursar medicina.

culturais e acadêmicos e onde as pessoas possam, simplesmente, encontrar-se nos intervalos de aula e entre um turno e outro. Quando querem fazer uma festa, os estudantes utilizam o espaço da cantina ou os espaços existentes na frente da biblioteca. O prédio de aula também, como foi projetado e construído, não tem quase nenhum espaço interno que permita que as pessoas se encontrem. Com isso, principalmente os discentes, acabam utilizando os corredores, as escadas, os vãos entre salas como espaço de convívio, às vezes, obstruindo locais de circulação. Há ainda uma aridez no *campus*, que é pouco arborizado, seco e de terra batida, o que dá a sensação de um ambiente pouco acolhedor. Nos dias de muito calor, a comunidade se ressentia de encontrar poucos espaços de sombra fora dos prédios.

O segundo aspecto diz respeito à “apatia político-participativa” que parecia existir no CCS ao longo dos seus anos de existência. O Centro sempre foi caracterizado como um lugar que se envolvia muito pouco com as questões e decisões institucionais do próprio Centro e da Universidade. Essa pouca participação sempre foi visível nas baixas frequências às reuniões das categorias profissionais, de área, de colegiado e de conselho de Centro. Contudo, ao longo da minha inserção na instituição, pude perceber o seu amadurecimento nesse aspecto. Dois momentos recentes expressaram essa mudança, o primeiro foi a eleição para reitoria, que aconteceu em maio de 2015. A seguir apresento um trecho da nota de campo que escrevi no dia seguinte a eleição e que expressa a mudança que acredito que começou a se dar no Centro.

*Nos dias 28 e 29 maio de 2015, tivemos eleição para reitoria. Pela primeira vez, vi realmente o CCS mobilizado politicamente falando. Sempre considerei que isso tem a ver com o fato de sermos cursos de saúde, normalmente, os profissionais de saúde se mobilizam pouco politicamente. Por isso fiquei feliz de ver o centro se organizando em prol de defender as propostas de seus candidatos e de angariar votos para eles. Saímos da queixa e resolvemos partir para a ação política! Fiquei animada! Nos dias em que antecederam aos dias de votação, foram dias em que vimos provocações e até menções de briga entre colegas e estudantes que apoiavam candidatos opostos. Mas os dias das eleições foram tranquilos nesse aspecto e movimentaram o Centro, foi possível ver colegas e estudantes, que apoiavam chapas diferentes, juntos, conversando e fazendo campanha para seus candidatos. Uma festa! Fiquei muito feliz de ver e participar desse momento. Quanto aos meninos, pude ver o engajamento de muitos deles na campanha e nos dias da votação e fiquei pensando quanto isso tudo estava se constituindo ou não em uma experiência universitária para eles. Conversei com alguns durante esse período pra saber o que estavam achando, momentos em que eles falavam porque apoiar esse ou aquele candidato. Outros, ainda sem apoiar*

*nenhum candidato, falavam de sua dúvida, outros ainda diziam que preferiam não apoiar abertamente uma chapa, apesar de já terem definido em qual votariam. Nenhum me falou com desânimo desse momento ou em relação aos candidatos. Vamos ter ainda esse ano a eleição para diretor do centro. Já começamos a perceber alguns movimentos de mobilização para isso. Vamos ver no que isso vai dar (nota de campo, 30.05.2015).*

O segundo momento diz respeito à eleição para a direção do CCS, que aconteceu nos dias 1 e 2 de dezembro de 2015, mas que começou a movimentar o Centro bem antes. O ano de 2015 já iniciou com uma preocupação - que aparecia nos corredores, nas conversas informais - com a nova gestão do Centro. Coletivos compostos de professores, estudantes e técnico-administrativos se organizaram, a partir de suas concepções político-acadêmicas, com vistas a lançar candidaturas. Um desses coletivos decidiu realizar um trabalho de construção de uma matriz, que permitiu visualizar os problemas e potencialidades do Centro, e que acabou resultando no programa de gestão da única chapa inscrita para o pleito.

Ao longo da campanha, a chapa candidata colocou cartazes com espaços vazios onde as pessoas puderam responder a seguinte pergunta: que CCS você quer construir? (anexo I). Preenchida basicamente pelos discentes, podíamos ler neles reivindicações que vão desde questões de infraestrutura (“términos das obras”, “biblioteca”, “auditório”, “restaurante universitário”, “laboratórios”, “bebedouros”, “água potável”, “cantina com mais opções de alimentos e mais baratos”, “ar condicionado nas salas de aula”, “espaços de convivência”, “área de lazer”, “caixas eletrônicos”, “ônibus para estudantes”, “mais residência universitária”), questões relacionais e de clima institucional (“mais gentileza”, “um ambiente mais cordial”, “harmonia”, “relações mais humanas”, “menos inimigos”), questões de direitos humanos (“mais justiça”, “menos preconceito”, “inclusão dos gays”, “igualdade”, “menos machismo”, “um mundo onde amar seja livre a todas as pessoas”, “mais tolerância aos cristãos”), questões culturais e de lazer (“mais música”, “teatro”, “arte, cultura e diversão”, “festas”), questões acadêmicas (“mais projetos de extensão e pesquisa”, “sem provas de morfofuncionais”, “se formar”, “mais vagas para medicina”, “mais aulas práticas”, “saúde coletiva”, “mais psicanálise”, “cursos novos”) até questões ambientais (“mais árvores”, “mais plantas”, “mais flores”), não deixando de passar por solicitações de teores religioso (“fé”) e afetivo-sexual (“mais homens”, “mais mulheres”; “que as pessoas saiam do armário”).

## **4.4. Os cursos do Centro de Ciências da Saúde da UFRB**

### **4.4.1. O curso de Nutrição**

O Curso de Nutrição da UFRB iniciou na implantação do Centro de Ciências da Saúde, em outubro de 2006, data de ingresso da primeira turma no curso. Em 2006 e 2007, usou a estrutura curricular do curso de nutrição da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em função da relação de tutoria inicialmente estabelecida com essa instituição em acordo com o procedimento definido pelo Ministério da Educação para a criação de novas universidades federais.

O primeiro currículo do curso elaborado por docentes da UFRB entrou em vigor em 2008 com a oferta de 40 vagas por semestre. Atendendo ao prescrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Nutrição, os conteúdos curriculares contemplam quatro áreas: ciências biológicas e da saúde; ciências sociais, humanas e econômicas; ciências da alimentação e nutrição e ciências do alimento. Esses conteúdos estão organizados em disciplinas e atividades da seguinte forma: 2.482h de disciplinas obrigatórias; 238h de disciplinas optativas; 720h de estágio e 159h de atividades complementares, fazendo um total de 3.599h. O tempo de integralização do curso é de 4,5 anos, tempo mínimo; 5 anos, tempo médio e 6 anos, tempo máximo.

São objetivos do curso formar profissionais de nutrição que atuem em áreas nas quais o conhecimento de alimentação e nutrição é necessário para promoção, manutenção, recuperação da saúde e prevenção de doenças; formar profissionais capazes de promover educação alimentar e profissional de pessoas e populações; formar profissionais capazes de atuar na atenção primária, secundária e terciária do Sistema Único de Saúde, por meio da atenção dietética e em âmbitos nacional, regional e local; formar profissionais que contribuam para promoção da segurança alimentar e nutricional de indivíduos e populações na perspectiva do direito humano à alimentação; formar profissionais criativos, com iniciativa e habilidade de relacionamento interpessoal, capazes de desenvolver ações de planejamento, gestão, assessoria, empreendedorismo e pesquisa; formar profissionais capazes de compreender a composição, propriedades e transformações dos alimentos e seu aproveitamento pelo organismo humano na atenção dietética; formar profissionais capazes de compreender e

intervir nos problemas alimentares e nutricionais da população nos âmbitos nacional, regional e local; formar profissionais com atitudes solidária e cidadã, competente técnica e socialmente, comprometido com a melhoria das condições de saúde de indivíduos e grupos populacionais, com destaque para a realidade do Recôncavo da Bahia.

O projeto pedagógico de curso prescreve o seguinte perfil do egresso:

“O nutricionista formado pela UFRB é um profissional capaz de atuar na promoção, manutenção e recuperação da saúde e prevenção de doenças, visando à segurança alimentar e nutricional de indivíduos e populações, por meio da atenção dietética. Sua formação generalista, humanista e crítica está fundamentada na reflexão sobre a realidade nacional, regional e local. Será um profissional comprometido com a saúde individual e coletiva, capaz de contribuir para a garantia do Direito Humano à Alimentação adequada da população, com um olhar privilegiado para as demandas de alimentação e nutrição do Recôncavo da Bahia, contextualizando-as nos seus aspectos político, econômico, social e cultural. Para tanto utilizará tanto do instrumental técnico-científico como do compromisso ético-social desenvolvido ao longo do curso” (UFRB/CCS, 2008, p.26).

#### **4.4.2. O curso de Enfermagem**

O curso de enfermagem da UFRB também teve seu início com a implantação do Centro de Ciências da Saúde, em outubro de 2006, igualmente herdando o currículo do curso de enfermagem da UFBA. Também em 2008, passou por sua primeira reformulação realizada pelos docentes do curso de enfermagem da UFRB.

Foram inicialmente oferecidas 40 vagas por semestre, posteriormente, reduzidas para 30. As disciplinas e atividades estão divididas da seguinte forma: 3.264h de disciplinas obrigatórias; 272h de disciplinas optativas; 918h de estágios e 136h de atividades complementares, fazendo um total de 4.590h. Seu tempo de integralização é de 4,5 anos, tempo mínimo; 6 anos, tempo médio e 7 anos, tempo máximo.

Tem por objetivo geral promover a formação profissional em enfermagem, dentro dos princípios éticos e humanísticos, numa proposta de atuação nos processos biopsicossociais e culturais. Já seus objetivos específicos são: proporcionar fundamentação técnica, científica e humanística ao estudante necessária à prática do cuidado ao indivíduo, família e comunidade; promover o processo ensino-aprendizagem de forma a subsidiar o discente a se perceber como sujeito crítico/reflexivo e agente de transformação da realidade social; promover extensão, visando à integração da sociedade com a academia, bem como a difusão do conhecimento científico e tecnológico; realizar trabalho de pesquisa e investigação científica visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia voltado para a melhoria da qualidade de vida da população.

No seu perfil, o curso reproduz o recomendado no artigo 3º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 3/2001 para a formação do egresso/profissional, a saber:

Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

#### **4.4.3. O curso de psicologia**

O curso de psicologia também iniciou em 2006 e, do mesmo modo que os dois cursos anteriores, herdou o currículo do curso de psicologia da UFBA. Em 2007, passou por sua primeira reformulação, ofertando duas ênfases curriculares para a formação de psicólogo: "psicologia e processos educativos" e "psicologia clínica e promoção da saúde". São oferecidas 30 vagas semestrais. Suas disciplinas e atividades estão distribuídas da seguinte maneira: 3.128h de disciplinas obrigatórias; 476h de disciplinas optativas;

782h de estágio e 150h de atividades complementares em um total de 4.536h. Seu tempo de integralização é de 5 anos, tempo mínimo; 7 anos, tempo médio e 8 anos, tempo máximo.

Tem como objetivo geral dominar conhecimentos e instrumentos psicológicos e utilizá-los adequadamente em diferentes contextos que demandam a investigação, a análise, a avaliação e a intervenção em processos psicológicos, de forma a atuar de maneira ética em contextos sociais, visando à prevenção de doenças, a promoção da saúde e da educação a fim de proporcionar o bem-estar biopsicossocial dos indivíduos.

Seus objetivos específicos são: formar profissionais com visão pluralista de modo a assegurar a compreensão dos fenômenos psicológicos, considerando a variedade de perspectivas teórico-metodológicas construídas pela Psicologia como ciência e profissão; desenvolver atitude crítica, inquiridora e criativa frente à realidade social na qual está inserido; comprometer-se socialmente como profissional, cuja ação considera a realidade sociocultural dos sujeitos individuais, grupos e instituições, além da comunidade na qual o seu trabalho se insere; atuar interdisciplinarmente considerando e respeitando as interfaces da Psicologia com outros campos do conhecimento para que haja uma adequada compreensão do fenômeno psicológico; desenvolver pesquisas priorizando o conhecimento científico como base para as suas intervenções profissionais. O projeto pedagógico do curso prescreve o seguinte perfil do egresso:

O egresso do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia será um profissional comprometido com a saúde pública, com a educação, que discuta sua relação com esferas da sociedade, com instituições e se compatibilize com as políticas públicas de saúde e educação, sendo capaz de identificar demandas e atuar profissionalmente por meio de métodos e técnicas oriundos da ciência psicológica. Em suma, um psicólogo comprometido com a sociedade em que está inserido e preparado para atuar de maneira ética em processos colaboradores com a transformação social e com o desenvolvimento de Santo Antônio de Jesus – BA, da região do Recôncavo da Bahia, da região Nordeste e de outras do nosso país (UFRB/CCS, 2007, p.17).

#### **4.4.4. O curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS) foi implantado no ano de 2009 no contexto do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O curso se constituiu como um primeiro ciclo de formação com duração de 3 anos, até o segundo semestre de 2014, no final do qual o estudante podia escolher realizar um segundo ciclo em um dos demais cursos do CCS (psicologia, nutrição, enfermagem)<sup>11</sup>. Ele oferece as seguintes ênfases: bacharel em saúde; bacharel em saúde com concentração em saúde coletiva e bacharel em saúde com concentração em biociências.

São oferecidas 50 vagas por semestre. Suas disciplinas e atividades estão organizadas da seguinte forma: 2.146h de disciplinas obrigatórias; 170h de atividades por educação à distância; 208h de disciplinas da área de concentração e 276h de atividades complementares em um total de 2.422h. Seu tempo de integralização é de 3 anos, tempo mínimo; 4 anos, tempo médio e 5 anos, tempo máximo.

Tem por objetivo propiciar ao estudante uma formação geral em cultura humanística, artística e científica articulada a saberes concernentes ao campo da saúde, com vistas ao desenvolvimento de competência política, ética e humanística. São os seguintes seus objetivos específicos: apresentar conhecimentos do campo da saúde, permitindo ao bacharel escolhas profissionais maduras, conscientes e sensíveis à realidade social; diversificar e racionalizar modelos de formação acadêmica que permitam ao bacharel lidar com os desafios da realidade política, econômica e social.

Com vistas a atender esses objetivos, o BIS tem uma forma de organização, funcionamento e formação completamente diferente dos demais: não é um curso profissionalizante, ou seja, não propõe ensinar/aprender um saber fazer; o conteúdo curricular não é organizado em disciplinas e sim em módulos que reúnem temáticas que são discutidas por mais de um professor; os estudantes têm atividades que os aproximam das comunidades da cidade de Santo Antonio de Jesus e seu entorno desde o primeiro semestre da formação, denominado de processo de apropriação da realidade (PAR); não tem estágio no curso; entre os módulos estão incluídos alguns referentes a

---

<sup>11</sup> Com a reformulação curricular realizada em 2015, o BIS deixou de garantir a terminalidade nos demais cursos, sendo incorporado a eles como primeiro ciclo comum.



artes, idioma e literatura e o tempo de formação é de três anos. O projeto pedagógico do curso não apresenta um perfil do egresso.

Em comum, esses quatro cursos propõem, em seus projetos pedagógicos de curso, uma formação que ultrapasse ao meramente técnico-profissional na medida em que todos eles falam de uma formação humanística, crítica e ética, voltada para a realidade social local e nacional. Contudo, com exceção do curso de bacharelado interdisciplinar, que não é um curso profissionalizante, os demais cursos trazem poucas disciplinas, ao longo da formação, que extrapolem a formação técnico-profissional. As discussões de cunho mais humanístico, político e social nesses cursos estão basicamente concentradas nas disciplinas optativas que, como apresentado acima têm, em cada curso, cargas horárias muito inferiores às disciplinas obrigatórias.

As estruturas curriculares dos cursos de saúde da UFRB seguem modelo pedagógico semelhante ao dos cursos de saúde no Brasil, que, segundo Ceccim e Feuerwerker (2004), é centrado em conteúdos, organizados de maneira isolada, fragmentando as pessoas em especialidades clínicas, com sistemas de avaliação cognitiva por acumulação de informação técnico-científica, sendo assim um modelo tecnicista, preocupado com a sofisticação dos procedimentos e conhecimento dos equipamentos auxiliares do diagnóstico, tratamento e cuidado.

Com a modificação da forma de ingresso, em 2014, os currículos de todos os cursos foram submetidos à reforma com vistas a atender à decisão institucional de entrada via BIS para todos os cursos do CCS, passando este a se constituir, a partir de então, no primeiro ciclo profissional comum aos demais cursos do Centro. Essa decisão tem provocado desconforto e insegurança entre os docentes que consideram que essa obrigatoriedade dificultará a formação profissional de cada curso uma vez que implicou o desafio de redução da carga horária da formação profissionalizante de cada curso já que todos os estudantes deverão passar pelo ciclo de formação comum de três anos. Contudo, é importante salientar que a minha tese se refere à formação proposta para cada curso até 2013 uma vez que os estudantes participantes dessa pesquisa ingressaram na UFRB em período anterior a essa modificação.

## **CAPITULO V- Percurso metodológico**

Este projeto de pesquisa alinha-se ao conjunto das metodologias denominadas qualitativas de cunho etnográfico, sendo seus dados produzidos e analisados através da entrevista compreensiva, da observação participante e de notas de campo. A seguir, apresento a etnografia e a entrevista compreensiva.

### **5.1. A etnografia**

Para compreender como estudantes avaliam a influência da experiência universitária sobre sua formação de si, resolvi utilizar a etnografia por ser a abordagem metodológica que já adoto, há cerca de 15 anos, na minha prática profissional, como pesquisadora e psicóloga, por estar convencida que ela possibilita uma aproximação respeitosa da experiência vivida pelos membros da comunidade estudada e, a partir dessa aproximação, produzir conhecimento sobre ela.

Nascida, no século XVI-XVII, como um método que permitiria aos antropólogos entenderem como viviam as pessoas no interior de suas próprias culturas, a etnografia, na busca da construção de um saber sobre o homem, assume, ainda que não explicitamente, que metodologia e epistemologia são inseparáveis, pois a forma de compreender como o ser humano organiza e dá sentido ao mundo, já implica, antecipadamente, uma visão de homem e de produção de conhecimento por parte do pesquisador. Assim, a abordagem etnográfica não é somente um método de investigação científica, mas também uma atitude, um modo particular de abordar a realidade a ser estudada.

Nessa direção, adotando a perspectiva do interacionismo simbólico, ela afirma que os atores sociais, ao interagirem com o ambiente e com os outros, atribuem sentidos aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam e, é por via desses sentidos, que eles constroem seu mundo social, que eles inventam, cotidianamente, a realidade em que vivem. Com isso, é impossível apreender o social através, exclusivamente, de

princípios objetivos, pois a subjetividade e a intersubjetividade dos atores é importante e determinante das ações sociais (Coulon, 1995a).

A etnografia entende, como outras abordagens qualitativas, que os fenômenos humanos não podem ser estudados a partir do uso dos mesmos métodos das ciências naturais, requerendo metodologias próprias. Assume o que dizem estudiosos, como Dilthey (1883/2010) e Weber (1922/1995), que, por serem complexos e dinâmicos, os fenômenos humanos e sociais não podem produzir leis gerais e que, para bem compreendê-los, é preciso levar em consideração tanto o contexto em que ocorrem quanto o entendimento que os sujeitos têm deles. A ênfase da investigação deve ser, pois, colocada sobre o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas.

É a etnografia então uma abordagem que visa conhecer a realidade estudada a partir da ida a campo e da imersão do pesquisador no contexto que pretende investigar. O campo é material indispensável para que o discurso sobre o outro faça sentido, pois para apreender o ponto de vista dos membros da coletividade estudada é necessário partilhar a sua realidade, a sua descrição do mundo e as suas marcas simbólicas, lembra-nos Boumard (1999).

Para Laplantine (1996, p.20),

a etnografia é primeiramente a experiência física de uma imersão total, consistindo em uma verdadeira aculturação ao contrário, onde, longe de apenas compreender uma sociedade em suas manifestações “exteriores” (Durkheim), [devemos] interiorizá-las nos significados que os próprios indivíduos atribuem aos seus comportamentos.

O pesquisador, pois, para produzir conhecimento, precisa se deixar “impregnar” e se afetar pela cultura que estuda. Para tanto, ele deve permanecer, o tempo necessário, junto ao grupo estudado, não somente observando seu cotidiano, mas também participando dele, posicionando-se de forma cientificamente não neutra, sabendo que sua presença impõe uma modificação no contexto que observa; o pesquisador deve ter claro que ele é um sujeito, observando outros sujeitos e que é também, por sua vez, observado por aqueles que observa. Incluir-se, social e subjetivamente, é uma

característica da etnografia, uma vez que o conhecimento sobre o outro só emerge a partir da inserção do pesquisador no universo estudado. É a observação participante que permite a ele compreender as práticas, linguagem, costumes, o modo de ser e de funcionar do grupo. Assim, a perturbação que o etnógrafo provoca com a sua presença, longe de ser considerada como um obstáculo epistemológico, que deve ser neutralizado, é tomada como uma fonte de conhecimento (Laplantine, 1996).

A sua tarefa consiste não somente em ver e ouvir, como sublinha Laplantine (1996), mas em fazer ver e ouvir, escrevendo sobre aquilo que vê e ouve, transformando seu olhar e sua escuta em linguagem, o que resultará na descrição etnográfica. Ver e ouvir aqui não trata tão somente do ver e ouvir propriamente ditos, mas, sobretudo, de olhar e escutar. Ver e ouvir é receber imagens e sons, respectivamente; olhar é prestar atenção sobre o que se vê, escutar é atentar para o que se ouve; demorar-se e se interessar por aquilo que se vê e se ouve.

O pesquisador deve, pois, olhar e escutar o campo e as pessoas que estuda. Para tanto, esse olhar e essa escuta implicam uma atitude de disponibilidade e atenção flutuante que consiste tanto em estar atento como em estar desatento de modo a se deixar abordar pelo inesperado, pelo imprevisto. Dessa maneira, como sinaliza Boumard (1999), a investigação etnográfica, de modo contrário à investigação policial, que busca recolher todas as informações possíveis, dá lugar ao sujeito numa atitude de atenção flutuante, sempre atento a alguma eventual produção de sentido.

Assim, a observação etnográfica se constitui por uma relação entre seres humanos, situações e sensações provocadas no pesquisador no encontro com o outro e sua cultura que é, posteriormente, organizada em um texto, que, por sua vez, transforma a experiência do etnógrafo em narrativa (Geertz 1973/2008).

No texto que produz, prossegue Geertz (1973/2008), o que o etnógrafo expressa é, na verdade, uma interpretação de segunda ou terceira mão, pois somente o “nativo” faz interpretação de primeira mão. Assim, o que o etnógrafo faz é parte do discurso social que os seus informantes podem levá-lo a compreender. “Trata-se (...) de ficções: ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento” (Geertz, 1973/2008, p.25-26).

Isso significa que o pesquisador faz parte de sua pesquisa. Ao transformar seu olhar em linguagem, o que o etnógrafo faz é transformar seus sentimentos, percepções,

impressões em palavras, organizando uma compreensão e interpretação pessoal do fenômeno estudado, que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação. Ele tem claro que o que produz é *uma* interpretação e não *a* interpretação. Um relato que, ao ser feito, preserva o discurso social impedindo a sua extinção e, ao fixá-lo na escrita, permite que ele possa ser consultado novamente, acrescenta Geertz (1973/2008).

A implicação do pesquisador com o campo e os sujeitos da pesquisa costuma ser alvo de questionamento: muito envolvimento com o campo poderia dificultar ou impedir toda possibilidade de análise, ou seja, a produção de conhecimento ficaria comprometida. Mas, para os pesquisadores que adotam a etnografia, a observação participante é o dispositivo de aproximação do campo que é capaz de conduzir aos significados que os atores utilizam para construir a realidade social já que, como dito anteriormente, o verdadeiro conhecimento é aquele trazido/produzido pelos membros do grupo estudado, a verdade dos atores sociais é o que interessa ao pesquisador.

Assim, a busca da “verdade”, na abordagem etnográfica, seria então “descobrir, a partir da “participação” do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las “a partir de dentro” (Lapassade, 2005, p.81).

Ao adotar essa postura, o pesquisador assume o desconforto epistemológico referente ao reconhecimento da impossibilidade de representar objetivamente o outro. Ou seja, há um reconhecimento de que “nenhum método científico ou instância ética pode garantir a verdade” (Geertz, 1973/2008, p.21).

Mas, para que possa transformar sua experiência em linguagem, particularmente em linguagem científica, passado o tempo de “impregnação”, o pesquisador precisa se distanciar da realidade por ele estudada, pois

(...) o que vivem os membros de uma determinada sociedade não poderia ser compreendido situando-se apenas dentro dessa sociedade. O olhar distanciado, exterior, diferente, do estranho, é inclusive a condição que torna possível a compreensão das lógicas que escapam aos atores sociais. Ao familiarizar-se com o que de início parecia estranho, o etnólogo vai tornar estranho para esses atores o que lhes parecia familiar (Laplantine, 1988, p.183-184).

E o que fazer quando o campo de estudo do pesquisador é um contexto muito familiar? Quando o pesquisador não se encontra fora da sua "casa", quando, na verdade, o que ele estuda é um aspecto da sua "própria cultura", que é o meu caso nessa tese? Nessa situação, é preciso adotar uma atitude de estranhamento, de vigilância contínua, de modo a transformar aquilo que lhe é familiar em estranho. DaMatta (1987, p.157) afirma que, ao pesquisar sua própria cultura, o pesquisador “deve tirar a capa de membro de uma classe, e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós”. Assim, considerando as duas possibilidades de investigação (uma cultura estrangeira e sua própria cultura), o trabalho do pesquisador consiste, pois, em se "familiarizar" com o "estranho" ou em "estranhar" o "familiar".

É nesse momento que o etnógrafo vai lançar mão da teoria. O conjunto de conceitos teóricos, em diálogo com os dados coletados, permitirá a ele “mostrar” o que acontece no grupo estudado, reduzindo, dessa maneira, a estranheza que acontece quando nos deparamos com atos, situações não familiares em ambientes desconhecidos ou o caráter natural que os ambientes conhecidos adquirem para nós, diz-nos Geertz (1973/2008).

Por isso tudo dito, o pesquisador, ao usar a abordagem etnográfica, precisa ter claro que o conhecimento não existe na realidade em si e, portanto, não pode ser extraído dela. A sua “existência” se dá a partir do trabalho reflexivo do pesquisador sobre a reflexão que fazem os atores sobre o seu mundo social e, com a ajuda de Geertz (1973/2008, p.20), podemos entender que o conhecimento que a etnografia produz está “marcado menos por uma perfeição de consenso do que por um refinamento do debate”. Ou seja, o conhecimento etnográfico é “essencialmente contestável”, pois não há como afirmar que outro etnógrafo, olhando o mesmo fenômeno, em outro momento, chegará às mesmas conclusões, uma vez que o conhecimento produzido é a leitura a que conseguiu chegar o pesquisador. Não há, portanto, acrescenta Geertz (1973/2008), conclusões a serem apresentadas, mas discussões a serem sustentadas. Sustentação essa que vem do pesquisador ser capaz de demonstrar que sua análise foi construída a partir da composição que conseguiu fazer entre os dados obtidos e os conceitos teóricos utilizados, entre o mundo conceitual dos sujeitos estudados e as concepções científicas por ele adotadas.

Quanto ao uso da etnografia em instituições educativas, como é o caso nessa tese, considero importante destacar alguns aspectos. O primeiro diz respeito ao que pontua André (2006) quando sinaliza que o trabalho do etnógrafo na educação se ocupa com a descrição das experiências e vivências das pessoas e dos grupos que constroem esse cotidiano educacional.

Nesse sentido, o pesquisador, quando atua numa instituição educativa, deve tomá-la como uma construção e uma prática social que é produtora e produto de um contexto/discurso político-histórico-econômico-social sobre essa realidade. Assim, estudar esse cotidiano pode revelar os significados que os participantes desse contexto – pais, professores, direção, funcionários, alunos, etc. – atribuem aos fenômenos educacionais que os circunscrevem: relação professor/aluno, currículo, processo ensino/aprendizagem, formação etc.

Contudo, o pesquisador não deve considerar somente os espaços e as relações educativas formais, mas também os espaços informais (corredores, pátios, cantina, etc), pois os significados que cada membro dá a esses espaços se estabelecem em todos os âmbitos de seu cotidiano.

Esse primeiro aspecto nos remete ao segundo. Olhar a instituição educativa como uma sociedade viva, que se constrói cotidianamente, vai permitir ao pesquisador não perder de vista seus atores, convidando-os a atuar e a fazer a narrativa daquilo que vivenciam. Esse entendimento de como deve ser realizado o trabalho sociológico se aplica também ao trabalho que deve ser realizado pela psicologia em seus estudos sobre o desenvolvimento promovido pelas instituições de ensino superior. O psicólogo que atua na educação estará atento à criação de uma proximidade que possibilite aos membros falar de si e do cotidiano institucional.

O terceiro aspecto a ser destacado é que, no ensino superior, a etnografia coloca para o pesquisador a mesma relação de tensão colocada pelo cotidiano escolar: requer que ele busque estabelecer uma relação de implicação com atores envolvidos no processo educativo e que ele estabeleça certo distanciamento do cotidiano de modo que possa conhecer os meandros do ambiente investigado (Martins, 2002). Exercer essa proximidade/distanciamento, compreendendo-o como um processo constituído por polos complementares, permitirá ao etnógrafo conhecer a realidade educativa estudada.

Pretendi assim, fazer uma análise a partir de dentro, ancorada na instituição, acreditando que assim posso ter acesso a elementos da realidade que não estariam

disponíveis sem minha imersão no campo. Todos os saberes minúsculos, cotidianos me seriam negados pela exterioridade, pelo distanciamento e, usando Boumard (1999), isto resultaria na minha exclusão dos segredos indexicais.

## 5.2. A entrevista compreensiva

Kaufmann (1996) define a Entrevista Compreensiva não como uma técnica de pesquisa qualitativa que faz uso da entrevista, como o nome inicialmente pode sugerir, mas como um método de pesquisa que se inscreve no âmbito da sociologia compreensiva: perspectiva sociológica que busca apreender os sentidos dados pelos atores para a realidade por eles vivida, bem como mostrar as lógicas que sustentam suas ações. Particularmente, da leitura que faço da proposta do autor, considero que ela diz respeito não a um método, mas a uma abordagem metodológica, uma concepção de pesquisa em ciências humanas, uma vez que não prescreve procedimentos, etapas, passos para a realização de pesquisa, mas reflexões, posturas e cuidados que deve adotar o pesquisador ao realizá-la.

Sem desejar fazer uma proposta metodológica totalmente inovadora, o autor deixa claro, já na introdução do seu livro onde descreve essa abordagem (*L'entretien Compréhensif*), que seu método toma de empréstimo aspectos oriundos de outros métodos e abordagens qualitativas, tais como técnicas etnológicas de trabalho com informantes, a teoria fundamentada (*grounded theory*)<sup>12</sup>, bem como a entrevista semidirigida.

Inscrita na sociologia compreensiva, a entrevista compreensiva se apoia sobre a convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, desse modo, depositários de um saber importante que o pesquisador deve buscar conhecer “do interior”, pelo viés do sistema de valores do indivíduo. O trabalho sociológico começa então pela empatia, mas avança em direção a uma interpretação e explicação feita pelo pesquisador a partir dos dados recolhidos. Nesse sentido, a entrevista compreensiva privilegia “o campo (o informante)”. O propósito não é “extrair” dados do campo, que responde a questões padronizadas, mas

---

<sup>12</sup> Método de pesquisa qualitativa inicialmente proposta por Barney Glasser e Anselm Strauss, em 1967 no livro "The Discovery of the Grounded Theory", que propõem que o pesquisador se aproxime do fenômeno a ser estudado sem fazer uso *a priori* de uma teoria a ser testada.



de construir teoria no vai-e-vem entre proximidade e distância, acesso a informação e produção de hipóteses, observação e interpretação dos fatos. As técnicas empregadas estão sempre referidas à intenção de compreender o social com fim de torná-lo inteligível.

Ela se propõe a fazer progredir o conhecimento partindo do campo, invertendo as fases de construção do objeto, como prescrita pelo modelo clássico de pesquisa: elaboração de hipótese fundada em uma teoria, definição do procedimento de verificação, ratificação ou não da hipótese. Toma o campo não como uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas como ponto de início dessa problematização. Como na teoria fundamentada, propõe que o trabalho de investigação comece pela exploração do campo de pesquisa sem muita ou, se possível, nenhuma ideia pré-concebida, apenas pelo “sentimento de que alguma coisa deve ser compreendida”. O pesquisador parte de práticas ordinárias, deixando flutuar sua atenção, produzindo, afinando, organizando, pouco a pouco, suas questões e suas respostas. Ele busca assim, a construção do que Cavalcanti (2013, p.13) chama de a ‘pequena teoria’, isto é, a “teoria particular a cada um [dos] contextos, com suas formas de sociabilidade, suas rotinas e rupturas”.

O pesquisador que adota a entrevista compreensiva terá consciência de que as opiniões recolhidas são múltiplas e até contraditórias. Tomando Nobert Elias, que fala do indivíduo como um concentrado do mundo social, Kaufmann entende que o ser humano é complexo e contraditório, já que temos em nós, ao menos potencialmente, toda a sociedade de nossa época. Assim, este tipo de entrevista assume que a análise das opiniões não alcança sua totalidade uma vez que toda entrevista é de uma complexidade e riqueza impossíveis de serem completamente abarcados pelo entrevistador. Toda análise é, pois, uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua totalidade ou da sua verdade escondida.

Diferente do uso clássico das entrevistas, que prescrevem uma caça a todas as influências do pesquisador sobre o entrevistado, a entrevista compreensiva propõe que o investigador se envolva nas questões para provocar o envolvimento do entrevistado. Ele deve se interessar, sincera e ativamente, pelo discurso do informante para compreender e discutir suas maneiras de agir e de pensar, não havendo, pois, a possibilidade de neutralidade; ao contrário, a troca entre o pesquisador e o pesquisado deve se

aprofundar, tanto quanto possível, de modo a permitir alcançar as informações essenciais.

Nesse sentido, o autor considera que o pesquisador deve ficar muito atento, no momento da entrevista, ao estilo oral que ele adota. Assumir um tom morno ou ler o roteiro de perguntas como se fosse um questionário, pode levar o informante a assumir o mesmo estilo para responder as questões, o que resultará em respostas superficiais, sem envolvimento pessoal. É preciso evitar uma conversa que instaure uma hierarquia entre entrevistador e entrevistado onde esse último se submete ao primeiro. Aconselha o autor, o tom a ser encontrado é aquele que está mais próximo de uma conversação entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário.

Contudo, é preciso, aproximar-se do estilo de um bate-papo sem se deixar levar em uma verdadeira conversação. “O ideal é romper a hierarquia sem cair em uma equivalência de posições: cada um dos dois parceiros guarda um papel diferente. O pesquisador é o mestre do jogo, ele define as regras e coloca as questões” (Kaufmann, 1996, p. 48), mas deve fazê-lo de modo que o informante sinta que o pesquisador se interessa pelo seu discurso, que ele o acompanha com sinceridade; ele deve se sentir escutado em profundidade. O investigador deve assumir, assim, uma atitude de simpatia em relação à pessoa. Ele deve ser receptivo, gentil e acolhedor. Essa postura ajuda a fazer falar para entrar no mundo do informante.

E considerando que a condução da entrevista pode influenciar o envolvimento do informante, o pesquisador deve tomar as perguntas da entrevista não como um guia, literalmente, a ser seguido, mas como um roteiro flexível, que lhe permite fazer de novo as perguntas, reformulá-las, retomar uma resposta de modo a melhor esclarecê-la e mesmo criar novas perguntas ao longo da entrevista.

Kaufmann também destaca que, para poder inserir-se na intimidade afetiva e conceitual do entrevistado, o pesquisador deve esquecer, temporariamente, suas opiniões e categorias de pensamento e só pensar no mundo trazido pelo informante que ele tem a descobrir, mundo esse cheio de riquezas e de coisas a ensinar.

Contudo, mais uma vez, o autor lembra aqui a impossibilidade de uma neutralidade absoluta. Diferente do uso clássico da entrevista, que preconiza que o pesquisador não deve manifestar aprovação, reprovação sobre o que diz o entrevistado, guardando, assim, certa distância e envolvimento pessoal, na entrevista compreensiva, ele deve considerar que o informante tem necessidade de referências para desenvolver

seu discurso, o excesso de reserva por parte do pesquisador, pode impedir ou dificultar a expressão do saber mais profundo do entrevistado. “Para isso, convém o exato oposto da neutralidade e da distância: a presença, forte, ainda que discreta, personalizada [do pesquisador]” (Kaufmann, 1996, p. 52).

Na entrevista compreensiva, o pesquisador entra no mundo do informante, sendo capaz de manter minimamente a si próprio. Como dito anteriormente, para fazer falar, ele deve se envolver, para tanto, ele pode expressar suas ideias e emoções sem, contudo, desenvolvê-las. Assim, o autor aconselha que o pesquisador não se limite a somente colocar questões; ele pode rir, gargalhar, cumprimentar, dar brevemente sua opinião, explicar algum aspecto da hipótese, analisar diretamente o que diz o informante ou mesmo criticá-lo e demonstrar seu desacordo. “Empatia [utilizada como um instrumento para entrar no mundo do informante] rima com simpatia e o pesquisador, antes de tudo, deve ser amável, positivo, aberto a tudo o que diz seu interlocutor” (p. 53).

Um aspecto da entrevista compreensiva que é relevante para minha tese diz respeito ao entendimento do processo reflexivo/identitário que caracteriza essa abordagem. Kaufmann destaca que o pesquisador deve se convencer da posição privilegiada que ele ocupa de captura direta da construção social da realidade através da pessoa que fala diante dele. À medida que o pesquisador se envolve na entrevista e consegue fazer o pesquisado ultrapassar as opiniões de superfície, a entrevista funciona como uma situação ordinária de fabricação da identidade. Quando o entrevistador consegue entrar no mundo do informante, ele encontra algumas categorias centrais de seus mecanismos identitários. No dizer do autor,

... Aquele que fala é tomado na armadilha de suas próprias palavras: quanto mais elas vão longe, mais ele se engaja, paralelamente, para colocar ordem no que ele diz de si próprio, pois é sua vida, seu eu que estão em jogo ... Ao se engajar, ele entra em um trabalho sobre si próprio para construir sua unidade identitária, ao vivo, diante do entrevistador, em um nível de dificuldade e precisão que ultrapassa, de longe, o que é feito ordinariamente (p.60-61).

Assim, a entrevista compreensiva, leva o entrevistado a um determinado nível de reflexividade em relação a si próprio e ao objeto de pesquisa maior ou menor a depender do seu envolvimento com ela. Nesse sentido, o informante pode desenvolver

duas posições ao longo da entrevista. Ele pode trabalhar para sua unidade, concentrando-se em suas opiniões e comportamentos para tirar deles sua coerência, desenhando um autorretrato em linhas puras, confrontando-se com o pesquisador quando este aponta contradições, ou pode utilizar a situação da entrevista para se interrogar sobre suas escolhas, autoanalisar-se com ajuda do pesquisador. “Ele fala de si e, com a ajuda do pesquisador, interroga-se, de maneira nova, sobre sua própria vida” (Kaufmann , 1996, p. 63).

O processo de falar de si pode se dar de diferentes formas e o pesquisador deve estar atento a elas, considerando que o que o informante vai trazer na sua fala é a sua verdade, o sentido que dá para a realidade ou para sua própria vida e que o pesquisador deve procurar compreender a lógica de produção de sentido trazido pelo informante. Ao se envolver, a pessoa tem vontade de falar, entrando em sua biografia, guiada pelo pesquisador que o conduz em torno de um tema. Ela pode, contudo, desenvolver e expressar diferentes posturas para falar de si ao longo da entrevista.

Uma postura muito comum é a que o autor chama de “bom aluno”. Ou seja, o informante leva muito a sério a entrevista, procurando se aplicar para “bem responder” cada uma das perguntas. Isso se deve ao fato de que ele se sente avaliado sobre a qualidade de suas respostas. Além disso, acrescento, precisamos considerar também que ele tem, muitas vezes, uma preocupação de atender a expectativa que supõe ter o pesquisador. Essa postura, complementa o autor, tem um lado negativo: a linguagem é escolhida seguindo as normas escolares, ganhando em qualidade sintática e perdendo em espontaneidade; mas tem também um lado positivo: ao entrar no papel de bom aluno, o informante desenvolve uma vontade de trabalhar que permite aprofundar a investigação. O pesquisador deve estar atento para criar um clima descontraído o suficiente para ajudá-lo a ultrapassar essa atitude.

Outra postura que pode ser adotada pela pessoa durante a entrevista é de contar uma “fábula”. Nem sempre as pessoas interrogadas dizem a verdade, mas isso não caracteriza mentir propriamente. Como salienta o autor, as pessoas, às vezes, contam histórias fictícias, não com a intenção de iludir, mas porque elas recontam para si próprias uma história na qual elas acreditam, bem como a recontam para outras pessoas que não o pesquisador, história essa que dá sentido às suas vidas. Quanto mais essa fábula é vivida com sinceridade, mais difícil é desconstruí-la. Mas o pesquisador não deve se deixar enganar, é preciso ficar atento às histórias que são muito arrumadas,

coerentes, sobretudo, àquelas mais bonitas, construídas como verdadeiros contos de fadas, não esquecendo aqui do que já nos disse o autor sobre a característica de incoerência do ser humano, que também aparece em seu discurso. Ele precisa, pois, escutar essas histórias, mas ficar atento aos indícios que lhe permitirão encontrar as evidências que elas podem esconder.

Outra postura que pode acontecer durante a pesquisa é a pessoa falar de si indiretamente através de explicações indiretas, generalizadas, revelações mascaradas. Trata-se de um dizer sem dizer, explicando-se, mas sem se expor pessoalmente. Indícios dessa postura podem se dar pelo uso de táticas como fazer ironia, uso de frases de duplo sentido, de parábolas ou máximas, mímicas ou, a mais comum, falar de si através do que se diz do outro. Expressões como, “todo mundo acha que...”, “a maioria das mulheres/dos homens...”, “a opinião geral das pessoas é...” , “não dá pra ficar indiferente, a gente não é feito de mármore”, podem sugerir esse modo indireto de falar de si. O pesquisador precisa ficar atento a tudo que foi dito pelo entrevistado de modo a melhor avaliar o grau de coerência na fala desse, o que pode ajudá-lo a melhor definir se trata-se ou não de uma citação indireta de si próprio.

Para a constituição do grupo de informantes, o autor salienta que devemos ponderar os critérios usuais tomados (idade, profissão, renda, sexo etc.) no sentido de compreender que eles, na pesquisa qualitativa, fixam o quadro, mas não explicam, é a história de vida dos informantes que explica. Assim, é preciso ponderar no sentido de tomar os critérios sociodemográficos, como em uma amostra representativa, sem, contudo, esquecer que o conhecimento de uma amostra não pode ser considerado como representativa em uma abordagem qualitativa. O autor ainda acrescenta que emprega o termo amostra porque ele é largamente utilizado, no entanto, na ótica qualitativa, ele é mal-adaptado, por carregar a ideia de representatividade e estabilidade.

A análise do material sempre se dobra diante da permanência do exame das condições de produção do discurso: quem é aquele que pronuncia essas frases e por que ele o faz dessa maneira. É por isso que os critérios sociodemográficos utilizados para constituir o grupo representativo de informantes são logo ultrapassados, pois cada novo momento de análise minuciosa do material pode trazer novos elementos. Salienta o autor, na entrevista compreensiva, mais do que constituir uma amostra, trata-se de escolher bem os informantes. Escolher bem os informantes significa encontrar as

pessoas que podem oferecer ao pesquisador o saber sobre o fenômeno por ele investigado.

Ainda quanto aos participantes da pesquisa, o autor destaca que é preciso dar espaço para os casos negativos (aqueles que não se enquadram nas suposições e/ou teoria construídas pelo pesquisador, que se opõem ao modelo formulado por ele), pois são eles que, permitindo ao pesquisador sair da “rotina de suas ideias”, pode fazer avançar seu conhecimento sobre o fenômeno estudado. Podemos compreender melhor essa questão com a ajuda de Bertaux (2001) quando diz que o pesquisador deve procurar o caso negativo que o forçará a reconsiderar a sua teoria. Para que ele possa construir um modelo que indique como as coisas se passam e que possa ser considerado estável, é preciso dar a realidade todas as chances de desestabilizá-lo. É preciso procurar casos diferentes daqueles encontrados pelo pesquisador e assegurar-se de que eles não colocam em questão seu modelo, mas, se este é o caso, é preciso modificá-lo em consequência disso.

Resumidamente, podemos dizer que, quanto ao trabalho de produção do objeto de pesquisa, bem como da coleta de dados, a entrevista compreensiva se caracteriza pelos seguintes aspectos: indicação de entrar no campo o mais rápido possível com uma ideia incipiente na cabeça e o sentimento de que alguma coisa está para ser conhecida; construção de um roteiro de entrevista flexível; rompimento de uma hierarquia durante a entrevista (aproximar-se da conversação, mas sem desestruturar a tomada de informação); engajamento do pesquisador para provocar o engajamento do pesquisado; adoção pelo investigador de uma postura de escuta (empatia); deixar o informante preservar sua unidade, mas encorajá-lo a analisar as tensões internas; criação pelo pesquisador no informante da vontade de falar, sem confundir descontração com intimidade; interesse do pesquisador pelo modo de pensar do pesquisado; atenção aos modos de envolvimento do informante (posturas) ao longo da entrevista (Maulini, 2006).

Quanto à análise dos dados e à elaboração da teoria, da “pequena teoria”, Kaufmann alerta que esse momento não diz respeito a extrair o que foi dito nas entrevistas gravadas, ordenando-as, mas em fazer falar os fatos, encontrar indícios, interroga-se acerca da mínima frase. Para tanto, o autor sugere a escuta e reescuta das entrevistas, tantas vezes quanto for necessário, fazendo uso da atenção flutuante de modo a se permitir levar pelas histórias, progressivamente, bem como pelas hipóteses

que essas escutas permitem que o pesquisador comece a elaborar. Aconselha que o pesquisador não faça nenhuma hierarquia sobre os níveis de pensamento, mantendo a curiosidade tanto por uma anedota quanto por um conceito geral. “É na surpresa do material e nas articulações entre diferentes níveis que dorme o novo” (Kaufmann, 1996, p. 81).

O autor sugere que não seja feita a transcrição integral das gravações. Essa transcrição, redigida em fichas, deve ser fragmentada e parcial. O critério para decidir o que transcrever é tomar aquilo que o pesquisador julgar digno de interesse: bonitas frases com imagem, sugestivas; situações interessantes, informativas; episódios intrigantes; categorias de pensamento nativas bem argumentadas; elementos muito próximos das hipóteses em curso de elaboração. Ele diz que ele próprio faz isso sem se questionar sobre o motivo preciso do seu interesse. As fichas são divididas em duas partes: em cima, descreve-se o dado bruto, os extratos das falas dos informantes do jeito como foram ditos por eles; embaixo comentários, interpretações, hipóteses feitos pelo pesquisador.

Para Kaufmann, a transcrição integral modifica a natureza do material, que se torna texto escrito, mais concentrado na linguagem. Considera que a oralidade é infinitamente mais rica e mais complexa: os ritmos, as entonações e os silêncios são comentários de textos que podem mudar seu sentido. Por ser mais viva, ela permite um acesso mais direto à emoção e um mergulho mais fundo na história de vida.

Descritas as características principais da entrevista compreensiva, considero importante expor o modo como a utilizei na minha pesquisa. Adotei-a como abordagem metodológica por considerar que ela se articula, dialoga bem com a etnografia, que utilizo, como já disse, tanto para o meu trabalho como psicóloga do campo da educação, quanto como pesquisadora. Ambas falam da atitude a ser adotada pelo pesquisador, que lhe permitirá ter um melhor acesso aos informantes, e, conseqüentemente, aos dados que, por sua vez, lhe possibilitarão compreender a realidade investigada. Ambas também falam de um conhecimento que resulta da inserção do pesquisador no campo e não o contrário, fato que aconteceu comigo. Foi a minha inserção como docente, interessada e atenta às questões da vida estudantil, principalmente, aos aspectos subjetivos dela, que me fizeram desejar entender o processo de formação de si influenciado pela experiência universitária. Nesse sentido, assumi as indicações de

Kaufmann quanto aos cuidados com a elaboração do roteiro de entrevista, a postura e ação do pesquisador quanto à condução da pesquisa.

Contudo, no que diz respeito à análise dos dados, tive o mesmo estranhamento de que ele fala, referindo-se aos seus estudantes, quando ele lhes sugere a transcrição parcial dos dados. Por isso, em seu livro, ele indica que cada pesquisador deve colocar em prática a técnica que lhe parecer mais eficaz e com a qual ele se sente mais à vontade. Assim, autorizei-me, no que diz respeito à análise, a não seguir o seu conselho e decidi transcrever integralmente as entrevistas. Tomei essa decisão por dois motivos: primeiro, por não me sentir segura de que apenas a minha escuta me possibilitaria reconhecer o que é interessante; segundo porque considero que, do mesmo modo que a escuta do material, a escrita também é indexada, de modo que, em cada momento, a leitura dos dados pode ser diferente, trazendo elementos anteriormente não vistos pelo pesquisador.

Essa decisão mostrou-se produtiva, pois extratos da fala dos estudantes que, no momento da entrevista e/ou na transcrição, pareceram sem importância, na análise dos dados, na (re)leitura deles, mostraram-se reveladores da questão investigada ou ilustrativa dela. Quanto à escuta das entrevistas, segui o que foi sugerido pelo autor. Escutei, repetidamente, cada uma delas até me sentir impregnada por elas. Tanto que, em alguns momentos, seja trabalhando propriamente na pesquisa ou apenas pensando nela, conseguia fazer algumas reflexões a partir da lembrança espontânea da fala dos estudantes. Mas também fiz essas escutas porque concordo com o autor que os ritmos, as entonações são igualmente textos. Elas me permitiram fazer análises horizontal e vertical das entrevistas.

A análise horizontal possibilita fazer levantamento das temáticas trazidas pelos informantes a partir da relação entre as entrevistas produzida pelo pesquisador. A análise vertical permite a ele estabelecer a lógica seguida pelos entrevistados, ou seja, a ordem pela qual a pessoa aborda as temáticas, voltando mais ou menos regularmente a algumas, associando-as entre si (Barbillon & Roy, 2012). É importante ainda acrescentar que não fiz correção gramatical dos excertos de falas dos entrevistados que utilizei ao longo da análise dos dados.



### 5.3. Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram jovens estudantes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia do penúltimo e último ano dos cursos de psicologia, nutrição, enfermagem e bacharelado interdisciplinar em saúde. A escolha desses participantes se deveu ao meu entendimento de que, nesse período da formação, os estudantes já teriam tido um tempo maior, tanto para se afiliar ao mundo acadêmico quanto para vivenciar diferentes eventos e situações relacionadas à vida universitária.

Inicialmente, planejei divulgar a pesquisa entre estudantes usando dois caminhos: o primeiro, apresentando a proposta da pesquisa para o colegiado dos cursos e solicitando ao coordenador que me indicasse as disciplinas que fazem os estudantes do penúltimo e último ano do curso, depois ir às salas nos dias e horários em que esses estudantes tinham aula para divulgar entre eles a pesquisa; segundo, fazer a divulgação junto aos diretórios acadêmicos dos cursos, bem como junto ao Diretório Central dos Estudantes. Contudo, tive que diversificar os caminhos de acesso aos participantes porque o dia a dia da pesquisa foi atravessado por situações imprevistas ou que eu ainda não conhecia, tais como greves de servidores técnico-administrativos e docentes, dinâmica de estágios e práticas de alguns cursos que fazia com que os estudantes, nos dois últimos anos da sua formação, estivessem mais fora da universidade do que dentro dela. Com isso, além da divulgação junto aos colegiados e diretórios acadêmicos dos cursos, também recorri aos colegas que faziam parte de projetos de pesquisa e extensão interprofissional, bem como a discentes mais próximos que pudessem divulgar entre seus pares a minha pesquisa e que, desse modo, possibilitassem meu acesso a eles para convidá-los a participar. Também, após uma primeira divulgação informal, em conversa com alguns estudantes, um deles se interessou em participar da pesquisa. Todas as entrevistas foram precedidas pela solicitação de que os estudantes assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice II) e preenchessem um questionário sociodemográfico (apêndice III). Também submeti essa pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB e recebi dele aprovação. É importante ainda acrescentar que, antes de começar propriamente a pesquisa, fiz uma entrevista-piloto com vistas a avaliar e

aprimorar a qualidade do roteiro (apêndice I) que elaborei. Os nomes dos estudantes entrevistados foram substituídos por outros nomes fictícios com vistas a preservar suas identidades.

Após a realização das entrevistas, elas foram escutadas e reescutadas e, integralmente, transcritas por mim. Foram lidas e relidas com vistas a extrair o sentido dos discursos dos participantes, bem como encontrar as (ir)regularidades no conjunto das entrevistas, observar correlações, encontrar os indicadores a serem sistematizados em categorias que, por sua vez, permitir-me-iam trazer respostas aos objetivos da investigação.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a influência da experiência universitária sobre a formação de si dos estudantes, sendo seus objetivos específicos os seguintes:

- identificar que mudanças em si mesmos os estudantes atribuem ao fato de estarem realizando um curso universitário;
- identificar que situações acadêmicas os estudantes apontam como tendo afetado o seu desenvolvimento;
- analisar as relações que os estudantes estabelecem entre sua participação em atividades acadêmicas e extra-acadêmicas e o seu processo desenvolvimental ao longo da graduação.

É importante ainda reafirmar que a minha pesquisa e os dados por ela produzidos não indicam qual foi, efetivamente, a experiência vivida pelos estudantes durante a vida acadêmica e a influência dela na sua formação de si, mas o que eles pensam sobre essa experiência e a sua implicação na formação de si. Acrescento, pois, aqui a mesma observação que faz Paivandi (2015, p. 36) sobre a sua pesquisa com estudantes universitários e a relação com aprender na universidade:

Não se trata de um balanço "objetivo" feito a partir de uma grade de avaliação rigorosa [...], trata-se unicamente de uma autoavaliação [dos estudantes] realizada em um dado momento específico do [seu] percurso universitário e do [seu] ponto de vista sobre sua situação.

Assim, pedir que o estudante fale sobre as mudanças de si pode fornecer informações sobre a percepção que ele tem de que mudanças ocorreram ou mesmo se ocorreram. Essas mudanças, se percebidas, podem ainda revelar o que ele reconhece

como mudanças em si mesmo que podem ser retratadas positiva ou negativamente, indicando aspectos importantes do seu desenvolvimento.

## **CAPÍTULO VI - A vida acadêmica na formação de si: o que pensam os estudantes**

Começo a apresentação e análise dos dados caracterizando os estudantes entrevistados. Faço isso tanto expondo suas informações sociodemográficas quanto apresentando notas de campo que fiz logo após o término de cada uma das entrevistas. Como Ressureição (2015), utilizo o termo notas de campo e não diário de campo porque, como ela, considero que não fiz uma escrita (registros de minhas impressões, *insights*, sentimentos, reflexões ao longo da pesquisa no campo) tão frequente e disciplinada para que minha autoria pudesse ser mais evidenciada, embora avalie que ela se revela nas interpretações que faço ao longo de toda a tese.

Em seguida, disponho os dados organizados em quatro categorias que foram elaboradas a partir dos elementos trazidos pelos estudantes que me permitiram responder aos objetivos da pesquisa. São elas: 1. **Considerações sobre a experiência universitária**: nesse bloco, apresento a avaliação que fizeram os estudantes da sua experiência universitária, bem como as mudanças que identificaram em si mesmos ao longo da sua formação e ao que lhes atribuem; 2. **Os laços afetivos - o antes e o depois**: nesse bloco, destaco as reflexões que fizeram os estudantes sobre as suas relações familiares, de amizade e amorosas antes e depois da experiência universitária; 3. **Tornar-se adulto**: esse bloco diz respeito aos pensamentos e sentimentos revelados pelos estudantes acerca do seu processo de transição da juventude para vida adulta que se deu ao longo da formação universitária; 4. **Os negativos da experiência universitária**: aqui exponho os aspectos que os estudantes consideraram negativos na sua formação acadêmica e a reflexão que fizeram sobre eles. Ainda na análise dos dados, apresento o tópico nominado **O Interacionismo simbólico no que dizem os estudantes** onde faço uma leitura geral do que disseram os discentes entrevistados à luz do meu referencial teórico.

## 6.1. Estudantes entrevistados - caracterização

Cléo, 23 anos, estudante do último ano do bacharelado interdisciplinar em saúde, solteira, autodeclarada parda, oriunda da região do Jiquiriçá. Fez o ensino fundamental em escola pública e privada e o ensino médio em escola privada. Seu pai tinha o ensino médio completo e sua mãe, o ensino fundamental completo. Seu pai era bancário aposentado e sua mãe, cabeleireira. A renda familiar era de R\$ 4.000,00. Tem dois irmãos. Morava com colegas em uma casa alugada. Mudou-se para Santo Antonio de Jesus para estudar na UFRB e não trabalhava. Disse que escolheu o curso por escolher, pois não sabia o que fazer.

Débora, 27 anos, estudante do último ano do curso de psicologia, solteira, autodeclarada preta, oriunda da Chapada Diamantina. Fez o ensino fundamental em escola privada e o ensino médio em escola pública. Seu pai tinha o ensino fundamental completo e sua mãe, o ensino superior completo. Seu pai é falecido e sua mãe, professora. A renda familiar era de R\$ 2.000,00. Tem um irmão. Era moradora da residência universitária. Mudou-se para Santo Antonio de Jesus para estudar na UFRB e não trabalhava. Disse que sua escolha do curso foi por gosto pessoal<sup>13</sup>.

Edgar, 23 anos, estudante do penúltimo ano do bacharelado interdisciplinar em saúde, solteiro, autodeclarado preto, oriundo da região do Recôncavo Baiano, realizou o ensino básico em escola pública. Seu pai não era alfabetizado e sua mãe tinha o ensino fundamental incompleto. Seu pai trabalhava no mercado informal e sua mãe era dona de casa. A renda familiar era de R\$ 1.000,00. Tem dois irmãos. Ingressou na universidade pelo sistema de cotas e morava na residência universitária. Recebia ainda auxílio-alimentação da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil da universidade. Mudou-se para Santo Antonio de Jesus para estudar na UFRB e não trabalhava. Disse que sua escolha do curso foi por gosto pessoal.

Jandira, 24 anos, estudante dessemestralizada de nutrição, estava entre o 5º e o 7º semestres, solteira, autodeclarada preta, oriunda da região do dendê, cursou o ensino básico em escola pública. Seus pais tinham ensino fundamental incompleto. A renda familiar era de R\$ 2.500,00. Seu pai estava desempregado na época da entrevista e seu

---

<sup>13</sup> A questão sobre o motivo da escolha do curso no questionário sociodemográfico que utilizei tinha como opção de resposta “gosto pessoal”. Contudo, na minha análise dos dados, dei-me conta de que essa expressão assemelhasse à ideia de vocação que desconsidera o processo de construção social implicado na escolha profissional.

último trabalho foi em serviços gerais. Sua mãe era dona de casa. Tem seis irmãos. Ingressou na universidade pelo sistema de cotas. Morava com colegas em uma casa alugada. Recebia auxílio permanência da universidade. Mudou-se para Santo Antonio de Jesus para estudar na UFRB e não trabalhava. Disse que sua escolha do curso foi por gosto pessoal.

Luiz, 26 anos, estudante do penúltimo semestre do curso de enfermagem, solteiro, autodeclarado pardo. Oriundo da Chapada Diamantina. Fez o ensino básico em escola pública. Seus pais tinham ensino fundamental incompleto. Seu pai era comerciário e sua mãe, dona de casa. A renda familiar era de R\$2.000,00. Tem seis irmãos. Ingressou na universidade pelo sistema de cotas. Era morador da residência universitária. Recebia auxílio permanência da Universidade. Mudou-se para Santo Antonio para estudar na UFRB e não trabalhava. Sua escolha do curso foi por gosto pessoal.

Maria, 28 anos, estudante do penúltimo ano do curso de nutrição, solteira, autodeclarada parda. Oriunda da microrregião de Irecê. Fez o ensino básico em escola pública. Seu pai tinha ensino fundamental incompleto e sua mãe ensino médio completo. Seu pai era autônomo e sua mãe, assistente administrativa. A renda familiar era de R\$ 1.000,00. Tem dois irmãos. Ingressou na universidade pelo sistema de cotas. Morava na residência universitária. Mudou-se para Santo Antonio de Jesus para estudar na UFRB e nunca trabalhou. Sua escolha do curso foi por gosto pessoal.

Neila, 25 anos, estudante do último ano do curso de psicologia, casada, autodeclarada branca. Oriunda da região metropolitana de Feira de Santana. Fez o ensino básico em escola particular. Seus pais tinham o ensino médio completo. Seu pai é falecido e sua mãe, professora. Tem três irmãos. Morava com o marido e a sua renda familiar não foi declarada. Mudou-se para Santo Antonio de Jesus para estudar na UFRB e não trabalhava. Sua escolha do curso foi por gosto pessoal.

Sandra, 23 anos, estudante do penúltimo ano do curso de enfermagem, solteira, autodeclarada preta. Oriunda da região metropolitana de Feira de Santana. Fez o ensino básico em escola pública. Seus pais tinham o ensino médio completo. Seu pai era comerciário e sua mãe, costureira. A renda familiar era de R\$ 2.000,00. Tem uma irmã. Ingressou na universidade pelo sistema de cotas. Morava com colegas da universidade em uma casa alugada. Mudou-se para Santo Antonio de Jesus para estudar na UFRB e

não trabalhava. Sua escolha do curso foi motivada pela situação do mercado de trabalho favorável.

### **6.1.1. Sobre os participantes: notas de campo**

Sobre Cléo

*Conheci Cléo por via de um colega que tinha me indicado a ela como possível orientadora para o seu TCC, pois ela, recém-chegada do intercâmbio pelo Ciências sem Fronteiras<sup>14</sup>, queria fazer um trabalho em forma de artigo onde pudesse relatar a sua experiência no BIS e no Promed, curso que fez nos EUA. Ele comentou que eu estava fazendo um doutorado em formação de universitários.*

*Apresentadas, marcamos para conversar sobre seu trabalho. Nessa conversa, Cléo, com os olhos brilhando e expressão empolgada, começou a me contar um pouco do que tinha vivido nos EUA. Convidei-lhe para participar da minha pesquisa, convite que foi, prontamente, aceito.*

*No dia marcado, ao lhe fazer a primeira pergunta, que pede que o estudante avalie o que vivenciou na experiência acadêmica, Cléo 'despejou' a sua experiência de intercâmbio. Assim como na entrevista com Débora, percebi que ela queria compartilhar essa experiência. Seu jeito rápido de falar, quase atropelando as palavras, sua agitação corporal, me revelavam que, às vezes, uma vivência pode ser tão intensa que parece não caber na pessoa. Vai saindo de todos os jeitos, por todos os poros do corpo.*

*Senti claramente que ela precisava falar, e lhe deixei fazer isso, ouvindo, calma e atentamente, o que ela tinha pra contar quase em uma catarse. No meio de sua fala, preocupada se não estava me cansando ou não respondendo ao que julgava que eu queria ouvir, parou e me disse: “Se não for isso que você quer saber, pode me dizer que eu paro”. Autorizada por mim a falar o que quisesse, Cléo demorou 42 minutos respondendo a primeira pergunta. Só depois que pareceu estar satisfeita, passando-me a impressão de que agora estava esvaziada de algo que precisava compartilhar comigo, prossegui a entrevista com outras perguntas.*

---

<sup>14</sup> Programa do governo federal que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional de estudantes de graduação e pós-graduação.

## Sobre Débora

*Em uma aula da disciplina de psicologia da educação, eu discutia com a turma sobre universidade e o processo formativo que ela proporciona ao estudante. Acabei dizendo para o grupo que esse tem sido meu tema de pesquisa no doutorado. Mais adiante, Débora pediu a palavra e disse pra mim: “professora, eu quero participar da sua pesquisa porque tenho muita coisa pra falar sobre isso”. Ela tinha participado, fazia pouco tempo, do estágio de vivência no movimento dos sem-terra e estava ainda muito tomada por essa experiência, expressando isso no jeito quase atropelado de falar e na agitação corporal de quem viveu algo que ficou marcado em algum lugar de si e que precisava ser compartilhado com outras pessoas. Começou a contar da sua experiência ainda na aula.*

*Disse a ela que sim, que se ela quisesse mesmo participar da pesquisa, poderíamos marcar um horário para conversarmos e não foi surpreendente que sua entrevista tivesse durado quase 2 horas. Em clima de quem tem muita coisa pra falar, Débora, ora relatou, ora desabafou, ora confessou, ora cumpliciou sua experiência universitária sempre entre caras, bocas e risos. Divertimos-nos muito durante a entrevista.*

## Sobre Edgar

*Tive acesso a Edgar através do convite que fiz aos estudantes para participarem da minha pesquisa via Coletivo Central dos Estudantes. Ele me contactou por e-mail e marcamos a entrevista. Achei Edgar um tanto tímido, mas disposto a falar da sua formação. Foi uma entrevista rápida, uma vez que ele foi muito conciso ainda que eu tentasse fazê-lo explorar um pouco mais suas respostas às minhas perguntas. Mas não fui exitosa. Tive a impressão que sua entrevista me renderia pouca informação, impressão que não se confirmou. Ao transcrever sua entrevista e reescutá-la, percebi que ele trouxe aspectos até então não colocados por outros estudantes.*

## Sobre Jandira

*Jandira foi a estudante que, na entrevista, mais claramente fez uso do silêncio, silêncio esse que era sempre acompanhado de um falar baixinho consigo mesma, como quem estava pensando em voz alta, me indicando que estava refletindo, às vezes, me dava impressão de que estava pensando sobre o que eu lhe perguntei pela primeira vez. Ou seria o que diz Barbillon e Le Roy (2012), as minhas perguntas estavam ajudando Jandira a explorar, indo mais longe do que ela poderia ter ido sozinha no que diz respeito à avaliação que faz do seu próprio processo formativo? Diferente de Neila e Débora, que demonstravam ter insights enquanto respondiam às minhas perguntas, Jandira parecia estar refletindo, naquele momento, sobre o que cada pergunta lhe provocava. Algumas vezes, parecia não saber o que responder, como se não estivesse conseguindo elaborar um discurso sobre sua formação. Para mim ou para ela? Acho que pra mim e pra ela, pois antes de me responder, precisava desenvolver seu discurso para si mesma.*

## Sobre Luiz

*Conheci Luiz através da mediação feita por uma estudante de quem sou próxima. Fiz o primeiro contato com ele para convidá-lo pra participar da minha pesquisa por e-mail. Um dia, quando estava no meu gabinete, um rapaz me cumprimentou da porta e me perguntou se eu era a pró Rita. Ele então se identificou como sendo Luiz. Marcamos então nosso encontro para dali a dois dias.*

*No dia e horário combinados, Luiz chegou com ar de cansaço, já se desculpando pelos poucos minutos de atraso. Contou-me que veio direto do estágio e que estava com sono porque dormiu muito tarde e acordou muito cedo para ir para o campo de estágio. Mas se mostrou muito disposto a falar sobre a sua experiência estudantil, o que foi sendo confirmado ao longo de toda a entrevista. Muito eloquente e parecendo estar à vontade, Luiz foi respondendo às minhas perguntas com muita disposição e desenvoltura, o que também me deixou à vontade para fazê-las ou pedir mais esclarecimentos quando julguei necessário. Durante todo tempo me deu a impressão de que estava muito seguro do que me contava.*



## Sobre Maria

*Conheci Maria através da mesma estudante que me apresentou a Luiz. Fizemos o contato por e-mail para marcar dia e local da entrevista. No começo dela, como fiz com os outros estudantes, expliquei-lhe o objetivo da pesquisa e, logo em seguida, lhe dei o termo de consentimento para ler e assinar. Ela então, ao ler o termo, perguntou-me quando o trabalho estaria pronto. Disse-lhe que previa terminá-lo no primeiro semestre de 2016 e ela respondeu que seria bom, pois ainda estaria na universidade. Pareceu-me muito interessada na discussão e acrescentou que nunca viu ninguém estudar sobre a vida estudantil. Confirmei que, no Brasil, ainda temos poucos estudos sobre essa questão. Ela respondeu dizendo que achava importante tais estudos principalmente agora com a expansão das universidades para interior do país. Falou ainda que nunca tinha me visto na universidade. Disse-lhe que estou na UFRB desde seu começo e que isso é possível já que tem muita gente no CCS. Ela concordou acrescentando que somos de cursos diferentes e havendo pouco contato entre eles, as pessoas de um curso acabam não conhecendo as de outros. De fato, o contato entre os cursos no Centro é ainda relativamente pouco, ficando todos nós quase restritos ao nosso mundo profissional e disciplinar, o que resulta em um desconhecimento dos outros.*

## Sobre Neila

*Neila foi a primeira estudante que entrevistei e o fiz alguns meses depois do meu retorno para UFRB após minha licença para o doutorado. Ela cursou comigo uma disciplina oferecida durante as férias. Desde então, percebi que atravessava um processo de reflexão sobre sua formação. Imaginei que isso se devia ao fato de ela estar chegando ao fim do curso, momento que provoca muitas preocupações e medo do futuro entre os estudantes. Assim, a convidei para participar da minha pesquisa, o que ela aceitou prontamente. Durante toda a entrevista, entendi que, paralelo à reflexão que fazia sobre a sua formação, Neila manteve um tom e entabulou comigo uma conversação que me deu a impressão de que esse momento estava sendo tomado também para fazer um desabafo, principalmente, em relação ao que lhe causou*

*insatisfação durante seu percurso acadêmico. Não se tratava de avaliar os aspectos negativos da sua experiência, mas de, literalmente, desabafar.*

Sobre Sandra

*Sandra, como Edgar, participou da pesquisa através do convite que fiz via o Coletivo Central dos Estudantes. Ela também me contatou por e-mail e marcamos a entrevista. Foi uma das estudantes que mais me pareceu segura do que falava durante todo o tempo, dando-me a impressão de que já tinha uma leitura bem organizada sobre sua formação universitária e da repercussão dela sobre si mesma. Foi muito direta em suas respostas, que envolviam ora dimensões mais técnico-profissionais, ora dimensões mais afetivas e pessoais, ora ambas. Parecia estar à vontade em falar de si, o que me deixou também à vontade para fazer perguntas complementares toda vez que senti necessidade de fazê-las. Em um dado momento da entrevista, chegou a se emocionar, embargando a voz e, tentando me explicar o que sentia naquele momento, disse, "é que eu sou muito afetiva".*

## **6.2. Considerações sobre a experiência universitária**

As primeiras perguntas da entrevista remetiam os estudantes a uma avaliação da sua experiência universitária e às mudanças percebidas durante esse período. Todos os entrevistados avaliaram a sua experiência universitária positivamente. Palavras como “marcante”, “importante”, “positiva”, “válida”, “única” foram utilizadas para qualificar o que vivenciaram, até o momento da entrevista, na vida acadêmica. Eles também reconheceram mudanças em si mesmos durante esse período. Falaram de “transformações”, “crescimento”, “desenvolvimento pessoal”, “aprendizado”, “maturidade”. “Eu acho que é diferente quando a gente passa [pela experiência universitária], eu saio outra pessoa, mais amadurecida, mais centrada, com uma estrutura e uma concepção mais diferenciada”, disse-me Neila. “Porque tudo isso é como uma escada, cada período é um degrau a ser construído e hoje, quando eu olho pra trás, poxa, enriqueceu minha trajetória, se eu tivesse que repetir, eu repetiria tudo

novamente, não me arrependo de nada”, avaliou Luiz. Já Maria considerou que a universidade é um modelo no qual “ninguém vai se encaixar totalmente, cada um vai fazer nela uma trajetória diferente”.

Eles identificaram mudanças em sua visão sobre o mundo e sobre o ser humano, na aquisição de novas responsabilidades e habilidades, na relação com pessoas (amigos e familiares, parceiros amorosos, público por eles assistido) e em suas características pessoais. Eles melhoraram sua autoimagem, tornaram-se mais assertivos, mais autoconfiantes, mais seguros, maduros e autônomos, consolidaram sua identidade, passaram a aceitar-se mais, aprenderam a lidar melhor com suas emoções e decisões, tornaram-se mais pacientes e menos ansiosos.

Débora ficou mais "pesada", pois, qualquer situação, desencadeava nela uma tensão para fazer direito, avaliou que ficou mais consciente. Também aprenderam a respeitar e a conviver com as pessoas em suas diferenças, a entendê-las, melhoraram a forma de lidar com o outro, ampliaram seu mundo pessoal, afetando-se mais com as desigualdades e problemas sociais, desenvolveram noção de pertencimento histórico-geográfico. Luiz, entre risos, disse que se tornou uma “pessoa menos sensível” [menos suscetível], tornou-se mais forte, “mais resistente”. Explicou que, depois da universidade, conseguia resistir a coisas que, se tivesse passado anteriormente, acreditava que não conseguiria lidar. Disse ainda que se tornou mais responsável do que já era.

Neila e Luiz se tornaram pessoas menos impulsivas. Esse último detalhou que o que tinha para falar para alguém, falava, mas que, depois da universidade, conseguia pensar, formular a sua resposta, analisar as consequências dela e só então expressá-la. Neila e Débora consideraram ter-se tornado mais cautelosas na relação com as pessoas, tendo aprendido que suas ações podem provocar repercussões imprevistas ou negativas no outro. No caso de Neila, ela aprendeu a lidar com hierarquias e a escutar, indicando, os três, um desenvolvimento de habilidades relacionais. Nas palavras de Neila:

*Eu acabei vivenciando alguns fatos na universidade que entra naquela coisa da hierarquia que você tem que calar, saber o momento de falar, saber o momento de argumentar, ajudou muito, ajudou muito nesse sentido. Tanto na escuta, de você saber o momento de ouvir, de você ter uma escuta mais afinada quanto no fato de controlar a*

*impulsividade, que eu não ia resolver as coisas naquele momento, esperar passar e depois tentar resolver...*

A relação com o outro e os desafios postos pelo cotidiano podem fazer o jovem descobrir ou desenvolver habilidades que ele não conhecia ou que não julgava ter. Dessa forma, o ambiente universitário funciona como promotor de desenvolvimento. Cléo, ao longo da sua formação universitária, descobriu em si um perfil de liderança, embora não apresentasse características de líder anteriormente, desenvolveu essa habilidade quando percebeu que precisava lutar para fazer a comunidade interna e externa entender a importância do BIS. Começou então a mobilizar seus colegas de turma, coordenando movimentos para que o curso passasse a ter tanto as terminalidades garantidas quanto se tornasse o primeiro ciclo do curso de medicina, proposta que foi, recentemente, aprovada no CCS, estendendo-se aos seus demais cursos. Acrescentou ainda que seu curso lhe preparou para vivenciar exigências, deu-lhe mais coragem e a preparou para a realidade do Recôncavo Baiano, pois lhe deu mais senso de pertencimento territorial:

*... Eu já morava no Recôncavo, mas eu não tinha esse sentimento que o BIS me proporcionou, o que é uma comunidade... de onde se está mesmo. Eu vivia no interior, mas eu tinha a mente de capital, de tá sempre lá, de não viver aqui... então eu mudei minha visão com relação a isso, eu me vejo aqui, já me encontrei.*

A universidade, especialmente por ser pública, desenvolveu nela um senso de compromisso político-social, pois pensava, ao se formar, devolver algo à comunidade, levar para ela um pouco do que aprendeu na universidade, pois compreendeu que a UFRB não visa apenas formar profissionais, mas que "o maior objetivo da universidade é transformar a região". Luiz também falou dessa questão, dizendo que gostaria de, ao final do curso, voltar para sua cidade para trabalhar por lá, por cerca de quatro anos, pois, ele compreendeu que a população do seu município, direta ou indiretamente, contribuiu para sua formação através do pagamento de impostos. Essa seria sua forma de retribuir o que recebeu dela. Esse aspecto trazido por Cléo e Luiz se relaciona com um dos objetivos da interiorização das universidades federais que é de formar

profissionais que se vinculem à região, fixando-se nela, e contribuam, assim, para seu desenvolvimento.

Os participantes da pesquisa também destacaram que, ao longo da formação, quebraram preconceitos que tinham quanto a questões relativas ao gênero, cotas universitárias, homoafetividade, opção religiosa e o lugar social de pessoas com sofrimento psíquico, crianças com necessidades especiais e idosos. Acreditavam que essa mudança resultou dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso que escolheram através da leitura de textos e dos debates em sala de aula com alguns professores e colegas, de eventos científicos de que participaram, das atividades práticas (estágios curriculares e extracurriculares, projetos de extensão universitária), bem como do convívio “compulsório” com pessoas com diferentes características e situações de vida que encontraram no mundo acadêmico: pobres e ricos, brancas e negras, hetero e homoafetivas, etc. Débora relatou um episódio em que se deu conta dessa quebra de preconceito:

*...Teve um usuário do CAPSad que tava tendo uma crise assim na praça [em Santo Antonio de Jesus] e eu tava saindo do banco na hora e aí os policiais tavam indo fazer uma abordagem ... como ele tava realmente muito agitado, eles chegaram junto assim e aí eu me aproximei. Por sorte, ele me reconheceu e, na mesma hora, ele se acalmou. Por exemplo, em outro momento... eu não ia pegar isso pra mim, mas com essa experiência em saúde mental e de ser um usuário de um serviço que tava envolvida, eu acabei fazendo um manejo com ele e as pessoas achando super esquisito. Talvez, se eu não tivesse essa experiência, eu poderia estar agindo de modo parecido [com as outras pessoas que viam a cena]...*

Neila também falou de algo semelhante, mas enfatizando um aspecto mais referente aos efeitos sensoriais e psicológicos que seus preconceitos lhe provocavam. Disse que tinha nojo de idosos e crianças com necessidades especiais, medo de loucos e idosos e que pensar em trabalhar com eles resultava em sentimentos de angústia, mas as práticas que fez, ao longo do curso, ajudaram-na a enxergar tais pessoas como seres humanos, aproximar-se e rever a visão que tinha delas.

Passaram a perceber essa mudança quando doravante conversavam com familiares e amigos que têm concepções que consideravam preconceituosas sobre os assuntos que envolviam os temas citados, dando-se conta que pensavam de maneira semelhante a eles antes de entrarem na universidade ou que eles tinham uma visão naturalizada sobre alguns desses assuntos.

Neila, antes de entrar na universidade, era contra o sistema de cotas, mas depois dela, passou a entender a importância dessa política. Já Edgar, quando voltava para casa nas férias acadêmicas, dava-se conta da desigualdade nas relações de gênero entre seus pais, passando a não concordar que o homem é quem deve mandar, pois já entendia que isso é uma construção social, indicando assim conseguir manter um distanciamento que lhe permitia analisar a situação familiar de maneira mais crítica. Luiz ganhou uma certa impaciência relativa a algumas conversas que, antes da universidade conseguia participar, mas que, depois dela, tornaram-se impossíveis. Por isso, não era mais com qualquer pessoa que conversava por muito tempo; quando julgava que a conversa não era proveitosa, dava uma desculpa e saía, mas sempre fazia isso com cuidado, pois não queria "passar um ar de superioridade".

Luiz passou ainda a ter uma visão mais crítica, mais aprofundada da sociedade e ao olhar uma pessoa, via todo um contexto relacionado à sua saúde, ao ambiente em que ela vivia: “a gente consegue enxergar a pessoa totalmente diferente”, “tem uma visão mais apurada do que é o ser humano, de conhecer a singularidade da pessoa humana”, explicou. Para ele, a universidade o tornou uma pessoa mais empática. Referindo-se a sua formação e às práticas que realizou, esclareceu que o seu ambiente de atuação, às vezes, exige que o profissional tenha um “pulso firme”, que dê respostas “mais duras”, mas que ele conseguia refletir e se questionar, “como seria se eu tivesse do outro lado do balcão, será que eu ia gostar de ser tratado dessa forma?”, “a universidade me fez desenvolver isso, uma existência mais humanitária”, acrescentou. Também, para Maria, a universidade a ajudou a desenvolver um olhar mais humanizado e aprimorou o seu gosto de cuidar do outro.

A inserção no mundo acadêmico possibilita ao estudante uma ampliação da sua compreensão sobre mundo e sua organização social à medida que lhe proporciona contato com diferentes facetas da realidade. Isso vai ocorrer, como afirmam esses estudantes, como consequência de leituras, discussões, apresentações de trabalhos e diferentes interações que ocorreram ao longo do dia a dia acadêmico. Seus depoimentos

vão ao encontro do que dizem outras pesquisas. Na investigação que fizeram Bicalho e Souza (2014), para compreender a relação com o saber de estudantes universitários, os entrevistados também falaram que a graduação mudou sua maneira de ver o mundo e de estar nele. Kaufman e Feldman (2004) fizeram uma pesquisa com estudantes veteranos de *colleges* e também identificaram que, para os participantes do estudo, a frequência à instituição os modificou, produzindo uma consciência plena do mundo ao seu redor, passando a vê-lo de um modo diferente do que viam antes de ingressarem nela. Esses autores compreendem que as interações que vivem, dentro e fora de sala de aula, encorajam os estudantes a interpretar o mundo a partir de um conhecimento mais amplo e de uma maneira mais abstrata, multifacetada. Os estudantes são, pois, “empurrados” a considerar ângulos múltiplos, a trazer outros fatos e facetas e a demonstrar um pensamento aprofundado e amplo que é, reconhecidamente, diferente do seu modo de pensamento anterior ao ensino superior.

Ainda quanto a essa questão, Débora acreditava que a mudança da sua visão de mundo a tornou uma pessoa mais chata, "insuportável", pois passou a se afetar mais com a desigualdade social. Tornou-se, ao mesmo tempo, mais criteriosa na escolha dos amigos e aprendeu a se ter como companhia sem precisar estar o tempo todo acompanhada para estar bem. Por isso, avaliou que se tornou mais “antissocial”.

Luiz, por sua vez, se por um lado identificou mudanças em si após a entrada na universidade, por outro, expressou o que Le Breton (2008) chama de “sentimento de permanência de si próprio”, reconhecendo-se como idêntico em toda sua vida. O estudante considerou que não mudou em nada depois que entrou na universidade uma vez que, para ele, sua personalidade, seu caráter continuam os mesmos. Não mudou "nem mesmo a forma de cortar o cabelo [risos]". “Tem gente que volta pra sua cidade, né, as pessoas dizem, ‘você mudou tanto!’. As pessoas me dizem, ‘Luiz, você não perdeu nem o seu sotaque, nem o seu sotaque você conseguiu perder!’ Pra quê, gente? [risos]”.

A universidade também os ajudou a lidar de maneira diferente com situações de sua vida pessoal. Durante sua formação, o pai de Débora faleceu e, segundo sua compreensão, foi a vivência universitária que lhe permitiu “encarar essa experiência de maneira mais tranquila”, pôde enfrentar a perda de seu pai de outro modo, bem como entender e saber acolher o sofrimento de seus familiares. Dessa forma, acabou tornando-se o suporte emocional da sua família. Cléo sentiu algo parecido, quando seu pai

adoeceu enquanto estava no intercâmbio, disse que teve "paciência, mais frieza, usei mais a razão para compreender o que estava acontecendo".

Neila trouxe um aspecto interessante da sua formação que, tanto quanto a situação descrita anteriormente, demonstra a inter-relação existente entre os diferentes ambientes nos quais o estudante circula: ela considerou que o desenvolvimento pessoal que obteve, ao longo desse percurso, pode provocar, como numa reação em cadeia, o desenvolvimento de outras pessoas, ainda que demonstrasse algum pudor ao fazer essa avaliação. “Eu posso, nas minhas relações, com alguns pensamentos, alguns posicionamentos, eu posso tá influenciando, de alguma maneira, ou contribuindo com o desenvolvimento de outras ideias, não vou dizer o desenvolvimento de outras pessoas, mas o desenvolvimento de algumas ideias [da parte delas]”.

Jandira, Maria e Cléo trouxeram aspectos referentes a mudanças de um ponto de vista acadêmico. Jandira considerou que seu comportamento mudou quanto aos estudos. Antes de entrar na universidade, saía muito com os amigos, mas depois do ingresso, passou a ficar em casa estudando e cumprindo as tarefas exigidas pelo curso. Maria avaliou que se tornou exigente consigo mesma em relação ao próprio desempenho acadêmico, algo com o que nunca precisou se preocupar antes de entrar na universidade, já que sempre foi boa aluna, obtendo ótimas notas. Mas no ensino superior, mesmo estudando, seu rendimento nem sempre respondia às suas expectativas, fonte de decepção consigo mesma. Essa questão se tornou, para ela, um círculo vicioso, pois como não tirava as notas que almejava, passava a se exigir mais, o que acabava por influenciar o seu desempenho, que não atingia seus critérios. Contudo concluiu dizendo que, desde que começou o estágio, passou a se cobrar menos, “deu tempo de fazer eu faço, não deu, eu não vou virar a noite fazendo”. Do ponto de vista de Cléo, o curso lhe preparou para escrever, referindo-se ao trabalho de conclusão de curso (TCC).

No que diz respeito às atividades e eventos proporcionados pela experiência universitária, os estudantes mencionaram mais aqueles ligados à formação acadêmica propriamente dita do que às atividades extra-acadêmicas. As atividades práticas, participação em grupos de pesquisa e a iniciação científica, o envolvimento com o movimento estudantil (participação no diretório acadêmico de curso, o D.A., no Diretório Central dos Estudantes, no Conselho das Residências Universitárias), atividades na sala de aula, as aulas em si, o gerenciamento da vida acadêmica, a participação em congressos, o intercâmbio internacional, fazer parte de um curso novo,



a amizade com pares e morar com colegas foram as atividades apontadas pelos estudantes como as mais significativas.

As atividades práticas foram as mais citadas e destacadas pelos estudantes. São elas: o trabalho de monitoria em disciplinas do seu curso, auxiliando os professores em sala de aula; o Programa de Educação Tutorial (PET)<sup>15</sup>, que possibilitou que dessem aula no Programa Universidade Para Todos do Governo do Estado da Bahia (cursinho pré-vestibular para jovens de setores populares); as atividades de extensão das quais participaram como palestrantes na formação de profissionais de saúde do município de Santo Antonio de Jesus e seu entorno e no atendimento nutricional à comunidade em geral e, especificamente, a gestantes; os cursos de capacitações que deram em instituições do município e os estágios curriculares ou extracurriculares onde puderam assistir, no âmbito da saúde ou educação, crianças, jovens, adultos, idosos e profissionais da rede de atenção à saúde e assistência social: asilo de idosos, estágio de vivência do SUS<sup>16</sup>, estágio de vivência no Movimento dos Sem Terra<sup>17</sup>, estágio no CRR/UFRB<sup>18</sup>, atendimento a crianças com necessidades especiais em escolas e atendimento a usuários do Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS).

A prática foi vista pelos entrevistados como o momento em que o estudante entra em contato real com o que fará futuramente em sua profissão. Há certa expectativa e ansiedade por esse momento. Para Débora, essas atividades práticas possibilitaram a quebra da idealização que fazia do campo de atuação profissional na medida em que permitiu sua aproximação da dinâmica institucional pública na qual ela, no futuro, poderá atuar profissionalmente. Essas práticas promoveram um “choque de realidade” que reconfigurou seu olhar e sua postura em outras atividades de campo:

*...O estágio no CAPS, você ter contato com profissionais, provocou crise... em algum momento, eu fiquei me perguntando, será que eu vou ser assim, o que é que faz com que um profissional tenha*

---

<sup>15</sup> Programa do governo federal para estudantes de graduação que visa propiciar atividades extracurriculares.

<sup>16</sup> Programa da Escola Estadual de Saúde Pública da Bahia que visa possibilitar a estudantes de graduação vivenciarem o cotidiano do trabalho de gestão e dos serviços de saúde da Bahia.

<sup>17</sup> Estágio interdisciplinar de vivência promovido pelos movimentos estudantis em parceria com movimentos sociais do campo que visa promover o contato de estudantes de graduação com a realidade brasileira do campo.

<sup>18</sup> O Centro Regional de Referência para Educação Permanente em Crack, Álcool e Drogas (CRR/UFRB) é um centro vinculado à UFRB que objetiva qualificar profissionais da rede de atenção à saúde e assistência social em ações voltadas para os usuários de drogas e suas famílias.

*determinadas posturas naquele momento, naquele local de trabalho. No primeiro momento, eu tive um julgamento muito feroz assim... Aí conhecendo a dinâmica do serviço, não que justificasse, mas me fez entender porquê de algumas atitudes, de algumas posturas e aí esse processo também de ver o real, que, às vezes não é possível realizar determinado trabalho com diversas contingências que não dependem exclusivamente de você enquanto profissional... Hoje em dia, quando eu vou pra uma instituição, eu não vou com tanta expectativa, mas também não é com desesperança não, mas assim, vamos ver o que vai acontecer, sem pensar que tudo é ótimo.*

Maria também vivenciou esse “choque de realidade” no estágio: “a visão sobre a profissão, você pensa que é de um jeito e você vê que é completamente diferente”. Ela se deu conta de que, no serviço público, tudo é muito precário, que não depende só do estagiário querer fazer bem seu trabalho, que tudo na saúde pública depende dos órgãos públicos, “a gente faz como deveria ser, mas nunca é executado”, complementou.

Kaufman e Feldman (2004), referindo-se a estudantes do *college* - mas que pode também ser retomado aqui, principalmente, a partir dos depoimentos de Débora e Maria - consideram que o ensino superior proporciona aos estudantes oportunidades distintas que podem influenciar o que eles chamam de “possível *self*” dos discentes, que diz respeito à sua futura ocupação, a partir do fornecimento de exemplos do que eles esperam se tornar e do que eles têm medo de se tornar. Nesse sentido, podemos falar da prática como um momento em que o estudante faz uma confrontação entre o “profissional ideal”, aquele que interiorizou, e o “profissional real”.

Neila e Débora consideraram que as práticas também as ajudaram a abandonar preconceitos na medida em que lhes impuseram uma aproximação com categorias de pessoas e instituições até então avaliadas negativamente por elas: idosos, crianças com necessidades especiais, pessoas em sofrimento psíquico. Para Neila, as práticas do seu curso lhe mobilizaram, fazendo-lhe sair do lugar e se colocar no lugar do outro, tentando olhar a situação a partir de outro ângulo. Considerou que esse é um grande ganho que as atividades práticas lhe proporcionaram. Débora também destacou que os estágios lhe permitiram “sentir na pele” o que outras pessoas vivenciavam.

*No meu estágio [no CAPS], estou lidando com pessoas que estão em condições socioeconômicas muito baixas... então você ouvir de alguém que a preocupação dela é econômica, financeira é uma formação... eu vejo a empatia porque existe a real possibilidade de não ter o que comer, e eu fiquei sem ter o que comer [no estágio do MST].*

As práticas também lhe ensinaram a dialogar com profissionais de outras áreas, a compreender que "você pensa de um jeito, o enfermeiro vai ter outro olhar, um fisio vai ter outro e fazer com que todo mundo converse e se entenda é um exercício". Durante o estágio de vivência do SUS, percebeu em si uma maturidade que não havia conhecido antes. Deu-se conta disso quando, na primeira semana do estágio, na qual fizeram uma formação sobre o SUS, viu que os colegas das outras instituições de ensino superior não tinham nenhum conhecimento sobre o funcionamento do SUS, conhecimento esse que ela já tinha adquirido durante a sua formação, atribuiu essa questão ao fato de ela vir de uma universidade pública e os demais estagiários de seu grupo virem de instituições privadas. Contudo, teve paciência de esperar que eles aprendessem e entendessem como funciona a rede. Considerou que isso foi o mais positivo dessa experiência: ter-se descoberto mais madura ainda que julgasse ser uma maturidade que requer desenvolvimento.

Para Luiz, o estágio extracurricular, que fez por dois anos no CRR/UFRB, foi muito positivo em sua vida porque trabalhou com “profissionais excelentes” que o ajudaram, embora fossem muito exigentes, mas ele entendeu que essa cobrança era em seu próprio benefício. Maria considerou que os estágios são situações através das quais o estudante “entra em contato com a realidade profissional, “vê realmente como é o trabalho”, além disso, “você percebe realmente o que sabe mesmo porque tem horas que você pensa que não tá aprendendo nada e é quando você coloca em prática que você aprende.”

Para Jandira foram os cursos de capacitação que deu para profissionais de instituições de Santo Antonio de Jesus, o que fez de mais significativo, até o momento da entrevista, ao longo do seu curso. Isso porque eles lhe permitiram multiplicar os conhecimentos adquiridos na universidade.

Essa ênfase dada pelos estudantes à prática também foi encontrada por Carneiro (2013), que realizou um estudo junto aos estudantes formandos e egressos do curso de psicologia da UFRB. Nessa pesquisa, a autora identificou que há uma grande expectativa dos estudantes quanto ao início das práticas. Os discentes consideraram que só a prática lhes possibilita reconhecer a veracidade e a utilidade do que foi estudado teoricamente. É ela que legitima ou não o conhecimento científico estabelecido, bem como evidencia ou não o caráter atualizado ou contextualizado delas. Além disso, acrescenta Carneiro, os estudantes avaliaram que é a prática que lhes permite testar a si mesmos e reconhecer suas habilidades no que diz respeito ao exercício profissional.

Oliveira, Costa, Santos, Barreto, Andrade & Gomes (2015) - em uma pesquisa feita com estudantes estagiários do curso de psicologia de uma universidade pública, com o objetivo de compreender significados e práticas relacionados ao estágio em psicologia – também identificaram que os discentes veem o estágio curricular como um período de aprendizagem da prática profissional, de oportunidade de desenvolver atividades inerentes à futura profissão e de experimentar situações reais de trabalho. Fior e Mercuri (2009), em uma pesquisa realizada com 16 graduandos, entre 20-24 anos, de uma universidade pública do sudeste do Brasil, relatam, igualmente, que os estudantes destacaram as atividades práticas da sua formação. Para elas, essas atividades criam condições para que assumam o papel de aluno/profissional, vivenciando aspectos do cotidiano de trabalho. Os entrevistados enfatizaram que o estágio lhes possibilitou adquirir experiência prática na área de formação.

Participar do diretório acadêmico de seu curso, ser membro do diretório do Coletivo Central dos Estudantes/CCE (nome pelo qual é nomeado o Diretório Central dos Estudantes/DCE na UFRB), ser vice-presidente do Conselho de Residências Universitário, bem como ter participado da paralisação estudantil que aconteceu em 2011, na UFRB, foi descrito por Edgar como experiências significativas na medida em que lhe proporcionaram um aprendizado político que, por sua vez, tiveram uma influência sobre sua visão de mundo. Débora e Neila avaliaram que faltou em sua formação a participação nos movimentos estudantis. Consideraram que teria sido importante para sua formação. No caso de Débora, existia uma expectativa sua e dos amigos de que ela se envolveria com as questões estudantis - pelo seu histórico de participação no grêmio estudantil da escola em que estudou no ensino médio e na associação de estudantes da sua cidade natal - que acabou não se concretizando, pois

considerou que as discussões no diretório acadêmico do seu curso, na época que entrou na universidade, eram muito partidárias e, por isso, acabou se afastando. Mas acrescentou que esse não envolvimento a deixou “meio frustradinha”. O não envolvimento de Neila deveu-se, talvez, à sua história pessoal e familiar que evitava o envolvimento político. Mas avaliou que isso foi uma falha sua e que deveria ter se integrado às questões estudantis da universidade.

As atividades de extensão, que possibilitaram a formação de profissionais de saúde e de estudantes pré-vestibulandos, foram consideradas significativas também. Sandra avaliou que elas influenciaram o seu crescimento pessoal uma vez que, por serem atividades extraclases, não têm a cobrança da sala de aula e de conhecimentos obrigatórios. Ajudou também no desenvolvimento da habilidade de falar em público e lidar com ele.

Os estudantes também pontuaram a influência dos conteúdos teóricos das disciplinas como potencializadores de mudanças no seu olhar sobre o outro e sobre o mundo. Para Edgar e Neila, as atividades de sala de aula foram importantes porque lhes deram base teórica para analisar a realidade social local e nacional, bem como para melhor agir nas atividades práticas e nas situações da vida ordinária. Neila destacou que os debates dos quais participou na disciplina de educação especial foram fundamentais no estágio em uma escola, ajudando-a a quebrar o preconceito em relação a crianças com necessidades especiais e a se propor acompanhar uma aluna com diagnóstico provável de autismo. Luiz considerou que as aulas em si foram significativas na sua formação porque nelas adquiriu o essencial, o conhecimento, para desenvolver o seu papel profissional futuramente.

Para Sandra, as cobranças, ao longo do curso, ajudaram-na a adquirir a responsabilidade acadêmica necessária na vida universitária, rompendo seu vínculo com o mundo escolar do ensino médio onde era tutelada em seus estudos. A estudante fala aqui do que Coulon (2008) refere como sendo tarefa do jovem ao ingressar na universidade: deixar de ser aluno e passar a ser estudante, deixar de ser um aprendiz heterônomo, tornando-se um aprendiz autônomo. Já Neila, Débora e Edgar consideraram que os próprios cursos em si que faziam promover mudanças, seja pelas discussões realizadas, seja pelos questionamentos e reflexões sobre si e sobre o mundo que oportunizaram.

Cléo também enfatizou seu curso como formador, chegando a dizer que o intercâmbio que fez foi diferente do que teria sido se ela fosse estudante de outro curso porque ele é um curso "que mexe com o ser humano". "É um curso menos profissional e mais para a vida", parecendo compreender que, ainda que não fosse profissionalizante, o BIS é significativo na medida em que possibilita ao estudante uma formação de caráter geral. Acrescentou que as universidades federais, diferentes das particulares, tinham essa característica de fazer os estudantes crescerem como pessoas, mas que o BIS tinha mais essa particularidade do que os outros cursos.

A participação em grupo de pesquisa foi avaliada como importante por Neila por ter lhe dado conhecimento científico no que diz respeito a como fazer pesquisa, como entrevistar, como ouvir o participante da pesquisa, mas também, por ele ser um grupo muito organizado, sentia-se obrigada a se organizar também. Considerou que, apesar de ser metódica, precisava ser pressionada para produzir bem. Além disso, foi no grupo que aprendeu a escutar, a discutir teoria e colocá-la em prática, a planejar procedimentos de ação. Já Sandra avaliou que o grupo de pesquisa ajudou no seu crescimento pessoal por ser uma atividade extraclasse sobre a qual não havia as cobranças de conteúdos e avaliação que acontecem em sala de aula. Débora julgou que foi muito bom ter sido bolsista de iniciação científica, no segundo semestre da sua formação, apesar de ter sido em uma área que logo percebeu não lhe interessar.

Para Silva e Sampaio (2013, p.173), a "iniciação científica auxilia na aprendizagem da leitura, da escrita com consequências importantes na atividade de pensamento, ajudando o jovem a se autorizar e a construir uma vida intelectual". Além disso, o grupo de pesquisa exige também, por parte do estudante, uma reflexão sobre aspectos do mundo e dos vínculos que se estabelecem entre aqueles que integram a equipe. "Tal imersão é, ao mesmo tempo, fonte de prazer, em alguns momentos, e exigência de uma dedicação aos estudos temporária ou extensiva" (Silva e Sampaio, 2013, p. 166).

Cléo deu relevo à sua experiência de intercâmbio internacional pelo Programa Ciências sem Fronteiras. Como sempre teve o sonho de fazer intercâmbio, por ser "louca pela língua inglesa", foi para os EUA onde fez um curso inicial de inglês e cursou disciplinas do Premed, curso preparatório para estudantes que querem fazer medicina, permanecendo lá por 18 meses. Considerou que essa experiência a ajudou a

amadurecer e a se empenhar para superar dificuldades e alcançar objetivos. Em suas palavras:

*[...] Me vi sozinha nos EUA...realmente vivi o intercâmbio, saber se virar em um país que você não sabe. Se eu não tivesse me mudado, talvez eu não teria vivido isso de ir atrás, de passar dificuldades que eram pra ser, que vai fazer você crescer como pessoa e como estudante mesmo, na academia, de buscar sozinha, por perceber coisas sozinha.*

No estudo que Kaufman e Feldman (2004) realizaram, os participantes também destacaram o estudar em outro país como algo distintivo na sua experiência no *college*. Os autores afirmam que essa experiência, frequentemente, fornece aos indivíduos uma experiência insuperável que não somente abre seus olhos para o mundo, mas desempenha um papel considerável na promoção de sua identidade ocupacional, e eu acrescento, em seu desenvolvimento pessoal na medida em que a experiência de estar sozinho em outro país, que tem cultura e idioma diferentes do seu, traz para o estudante o desafio de desenvolver a habilidade de gerenciar a própria vida e tomar conta de si, além de lhe possibilitar uma ampliação do seu processo de autoconhecimento.

Fazer parte de um curso novo foi igualmente percebido por Cléo como uma das vivências mais significativas de sua formação universitária. A experiência a modificou como pessoa e lhe faria uma profissional diferenciada, afirmou. Isto devido ao desafio de ter participado de um curso em pleno processo de construção, que não tem ainda reconhecimento social.

A participação em eventos científicos, institucionais e nacionais, foi promotora de experiência significativa para Débora e Neila na medida em que lhes possibilitou contato com estudantes de outros cursos e de instituições de ensino superior de outros estados do país. Edgar e Débora sublinharam que os congressos ajudaram a eliminar os preconceitos que tinham relacionados a pessoas em sofrimento psíquico e a usuários de drogas. Para Luiz, os congressos acrescentaram conhecimentos diferenciados em relação ao que costumava ver na sala de aula. Já Neila avaliou os congressos como tendo um lado positivo e outro negativo. São positivos porque possibilitam contato social, a escuta de coisas interessantes que as pessoas têm a dizer, mas, ao mesmo tempo, foram poucos os congressos e palestras que realmente lhe trouxeram boas

experiências. Ela pontuou que o estudante, principalmente, no início da formação, por não ter critérios claros e ainda não ter interesse em uma área de conhecimento específica, acaba participando de muitos eventos científicos sem saber direito do que eles tratam ou, muitas vezes, vão para cumprir a carga horária das atividades complementares exigidas nos currículos dos seus cursos ou vão mesmo para passear, como confessou Débora. Por outro lado, Neila avaliou que nem sempre os trabalhos apresentados nos congressos são interessantes, acabamos “ouvindo muito blá blá blá, coisas que não ficam”.

Uma ação da universidade que foi destacada por Sandra e Débora como uma experiência promovida pela universidade que lhes causou uma forte impressão foi o programa de assistência estudantil da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil (PROPAAE). Sandra e Débora eram estudantes assistidas pelo programa e avaliaram que sem essa assistência não poderiam permanecer na universidade devido às limitações financeiras de suas famílias. Débora fez questão de destacar o programa como sendo, efetivamente, uma política de inclusão. Considerou que ele foi fundamental porque possibilitou que convivesse com colegas com histórias e níveis sociais diferentes, aspectos importantes na sua formação. Essa leitura de Débora remete à compreensão de Bronfenbrenner (2005), já apresentada nesse trabalho, sobre a relação existente entre os micros e os macrossistemas de que fazem partes os seres humanos. Aqui as políticas de acesso e permanência para estudantes universitários, instituída nos últimos anos pelo governo federal, parecem ter tido uma influência sobre o desenvolvimento de Débora na medida em que a sua execução lhe permitiu lidar com uma diversidade de pessoas.

Edgar, Sandra, Cléo, Neila e Luiz se detiveram na relação com os professores considerando-a como um aspecto positivo da sua experiência universitária. Edgar avaliou os docentes do seu curso como “muitos bons, com uma visão legal” e acrescentou que o diálogo com eles ajudou a mudar e ampliar sua visão de mundo. Sandra também falou positivamente do nível de conhecimento dos professores-pesquisadores. Destacou a possibilidade de conversar com eles no dia a dia como algo positivo e que isso era algo que “vai levar para vida”. Não teve uma “relação afetiva” com os professores, mas, nas atividades de pesquisa e extensão de que participou, teve uma proximidade maior, “dentro do que é necessário”. Ou seja, teve com os professores



a proximidade necessária para realizar seu trabalho no grupo de pesquisa e no projeto de extensão dos quais participou.

Luiz também afirmou que seus professores são “de qualidade” e comprometidos com o que fazem. “Estou 80% satisfeito em relação aos professores”, mensurou. Para Cléo tomar consciência de que existem professores com conhecimentos “inigualáveis” lhe “encheu os olhos”. Ela não tinha noção de que existiam pessoas que “dedicaram sua vida para ensinar”, fazendo mestrado e doutorado. Ver o trabalho dos docentes na universidade lhe fez valorizar a profissão. Já Neila destacou algumas discussões extracurriculares proporcionadas por alguns professores que, em sua compreensão, permitiram-se sair do que estava previsto na ementa da disciplina e “puramente, simplesmente viajar por outras coisas, que estava ligado àquilo [a formação discente]: a dificuldade com a cidade, dificuldade no relacionamento com colegas com quem dividia a casa, dificuldade de se relacionar com o professor... tinha momentos que isso era aberto pra gente, era catarse”.

Um aspecto que me chamou atenção no discurso dos estudantes sobre os professores foi que somente Neila, indiretamente, falou deles como fonte de apoio. Eles foram relacionados, basicamente, ao mundo acadêmico ou da carreira. Considero essa questão importante porque não é incomum ver estudantes e professores juntos em atividades sociais (almoços e *happy hours* em bares e restaurantes, comemorações e confraternizações em lugares públicos ou na casa de professores), bem como, frequentemente, vê-los ser procurados por estudantes como conselheiros, uma espécie de rede de apoio acionada para confidências, desabafos ou demanda de orientação tanto sobre a vida acadêmica quanto a pessoal. Pensei em algumas interpretações possíveis que podem ajudar a compreender a questão. A primeira delas é que os estudantes entrevistados não se sentiram à vontade de falar sobre esse aspecto comigo, por ser eu professora do Centro, embora não tivessem demonstrado nenhuma inibição em fazer críticas negativas aos docentes como apresentarei mais adiante. A segunda é que não consideraram relevante esse aspecto da relação com os docentes, ou ainda uma terceira, entre os estudantes entrevistados, nenhum tinha uma relação de proximidade extra-acadêmica com os professores.

Na avaliação que fizeram da experiência universitária e do quanto ela influenciou sua formação de si, os estudantes trouxeram um elemento que nos ajuda a compreender em que medida uma vivência pode se tornar efetivamente uma

experiência. Neila e Débora apontaram que as atividades acadêmicas ou o que elas possibilitam podem, em maior ou menor grau, resultar em uma experiência que, por sua vez, converte-se em mudança, em formação de si a partir da qualidade da implicação do estudante nessas atividades. Ou seja, a experiência universitária é diretamente proporcional ao grau de envolvimento do estudante com aquilo que lhe é proposto ou oferecido pela universidade. Para falar desse aspecto, as estudantes usaram as expressões “engajamento”, “entrega”, “entrar no jogo”, “buscar”.

Cléo estava sempre buscando aproveitar o que o curso lhe oferecia por isso considerava que era uma das estudantes “mais diferenciadas” do seu curso. Neila, ao longo da sua formação universitária, buscou todo tempo se colocar em situação de desafio optando por participar de atividades pelas quais não se interessava, seja porque não gostava ou porque achava que não gostaria: “então eu fui tentando me dar essa oportunidade de conhecer”. Foi assim que decidiu participar do projeto de extensão em um asilo de idosos, do estágio na área de educação e da disciplina de educação especial, que foram atividades que lhe “tiraram do chão”. Finalizou, “se eu pudesse dizer assim [pra alguém], vá fazer um curso que você tá afim... faça! Agora, se entrega, se entrega porque alguma coisa acontece”.

Débora também falou sobre o mesmo processo, considerando que a implicação do estudante com as atividades somado à reflexão que faz delas é o que resultará em mudanças:

*Se você entrar mesmo no jogo, você vai, você muda... não são mudanças drásticas, mas são mudanças. À medida que você entra em contato com outras coisas assim, com outros conhecimentos, com outras visões. Às vezes, o professor fala na sala e você reflete, aí seu amigo tá passando por uma situação também que leva você a entrar por esse caminho, aí você se permite a refletir também.*

Foi Débora quem trouxe ainda mais claramente a ideia de que buscar experiência e o grau de disposição e abertura resulta em formação de si. O curso em si, intencionalmente ou não, proporciona experiências, que estão disponíveis e que vão “chamando o estudante”, mas que dependem do interesse dele. Sobre seu estágio extracurricular no movimento dos sem-terra, Débora compreendeu que:

*Antes de ir, eu sabia que alguma coisa ia acontecer porque eu tava muito disposta também que acontecesse. Vou jogar dentro das regras... Vou acolher tudo, vou me jogar. Aí, um dia antes, eu tive uma crise de choro, chorei horrores, meus Deus, eu vou pro MST [som de choro] [risos]. Tava com uma sensação que eu não ia sair ilesa daquilo.*

Essa questão do engajamento trazida pelos estudantes nos remete ao conceito de mobilização de que trata Charlot (2000). Para esse autor, o conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar-se é se pôr em movimento, é pôr recursos em movimento, é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. É engajar-se em uma atividade originada por móveis, razões de agir, porque existem "boas razões" para fazê-lo. O móvel é o desejo que desencadeia a atividade.

Assim, completa o autor, a pessoa se mobiliza, em uma atividade, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna que supõe uma troca com o mundo, onde ela encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.

Dessa maneira, podemos dizer, resgatando Verrier (2006), que o estudante, ao buscar atividades e vivências universitárias, "faz a experiência", ele procura viver experiências particulares, que o coloca em um processo de experimentar a si próprio e refletir sobre o que viveu que poderá resultar em transformação pessoal.

Jandira, em uma fala atravessada por um acento de lamentação, contou que, quando ingressou na universidade, tinha a expectativa de que ia sair pronta dela, ou seja, uma "nutricionista completa", que a universidade ia lhe oferecer tudo o que fosse necessário para atingir o objetivo da formação profissionalizante. Ao longo do curso, deu-se conta que não era assim, que "tem que buscar", "correr atrás", "a gente tem que ir atrás um pouquinho". Assim Jandira indica uma compreensão que foi adquirindo ao longo da formação: a necessidade do estudante implicar-se em sua própria formação universitária uma vez que ela não é algo que é dada, mas antes vivida e construída pelo próprio estudante com os meios de bordo que são disponibilizados institucionalmente.

Assim, ainda que a vivência universitária não se constitua em experiência - no sentido empregado nessa tese - para que o processo de apropriação do saber técnico-

profissional desejado pelo discente se realize, é imprescindível que ele invista tempo e disposição na formação, como avaliou Luiz quando destacou a necessidade de dedicação por parte do estudante para que ele adquira os conhecimentos necessários para atuação profissional futura.

Com exceção de Jandira, que considerou que suas mudanças foram fruto do próprio fato de estudar (ou seja, é o estudar que lhe trouxe mudança e não a sua vivência acadêmica), os demais entrevistados acreditavam que a experiência universitária tinha sido promotora de mudanças que perceberam em si mesmos. Cléo e Edgar atribuíram, exclusivamente, essas mudanças ao que vivenciaram na vida acadêmica, esse último chegou a afirmar que, se não estivesse na universidade, não seria quem hoje é. Neila avaliou que elas são resultado da formação universitária com o que viveu na vida fora da academia: casamento e perda do pai, eventos que antecederam e sucederam à entrada na universidade, respectivamente, e que aconteceram em um intervalo de tempo relativamente próximo. Para Luiz, essas mudanças são um somatório do que ele já era antes de entrar na universidade e o que vivenciou nela. Débora considerou que é uma junção da experiência universitária e da fase de desenvolvimento em que se encontrava na época da entrevista - transição entre a juventude e a vida adulta. Sandra e Maria atribuíram à experiência universitária somada ao afastamento da proteção familiar provocada por seus ingressos na UFRB que se localiza em uma cidade diferente daquela onde moravam com suas famílias. Para Maria, elas são também fruto da vida e do amadurecimento que a própria idade traz.

Considerando o que disseram aqui os estudantes, é possível pensar que, com exceção de Jandira, para os outros, a universidade é um espaço que promove desenvolvimento, seja ela compreendida como o único fator responsável pela mudança ou em interação com os ambientes extra-acadêmicos dos quais eles também fazem parte; já para ela, essa instituição é apenas um espaço onde se dá o desenvolvimento. Mas ainda que Jandira avaliasse suas mudanças como sendo o resultado do ato de estudar, é possível considerar que essas mudanças têm uma participação, ainda que indireta, da universidade uma vez que elas estão, em alguma medida, vinculadas ao fato de ela ter feito um curso superior. E, ainda que foquemos apenas no conhecimento que adquiriu ao longo da sua formação - considerando, exclusivamente, a que a estudante atribui as suas mudanças, o estudar em si - foi o estudar os conteúdos e, possivelmente também, o grau de exigência envolvido nas disciplinas do seu curso que as

promoveram, levando em conta, inclusive, o que disse a estudante anteriormente: que a universidade mudou seus hábitos de estudo e de lazer.

### **6.3. Os laços afetivos: o antes e o depois**

Nessa categoria, vou apresentar e discutir as inter-relações que se dão entre o que vive o estudante no âmbito acadêmico e o que ele vivencia fora dele e suas mútuas influências. Para maior clareza sobre o que pensam os estudantes sobre esse aspecto, explorei os dados referentes a essa categoria em dois subtópicos separados: o primeiro destacando as relações de amizade e amorosas; o segundo é dedicado às suas relações familiares.

#### **6.3.1. As relações de amizade e amorosas**

A relação com amigos e colegas foi um dos aspectos mais destacados pelos entrevistados, seja para avaliar mudanças que aconteceram nas amizades que tinham antes de iniciar a vida universitária, seja para falar dos amigos e colegas que fizeram dentro da universidade e da função que eles cumpriram ao longo da sua formação. A natureza e qualidade das relações com amigos e colegas mudaram ao longo da formação superior amparadas pela própria mudança no desenvolvimento desses jovens e na sua relação com a universidade.

Os estudantes entrevistados incluíram os vínculos de amizade com colegas como experiência importante proporcionada pela sua passagem pela universidade. No começo da vida acadêmica, fazer amigos foi visto por eles como algo fundamental, sendo encarado como um recurso utilizado para lidar com a distância da família e dos antigos amigos, bem como para se protegerem da vulnerabilidade consequente a essa distância. Débora lembrou que, na sua turma, de quarenta colegas apenas quatro eram oriundos de Santo Antonio de Jesus, os outros, como ela, vieram de outras cidades do interior e da capital do estado. Isso, na sua apreciação, os tornou ‘migrantes vulneráveis’, o que estimulou sua aproximação.

Com a ajuda de Santos, Oliveira e Dias (2015), podemos entender que, nas primeiras semanas da graduação, os jovens se separam das suas comunidades de origem e iniciam seu convívio com o mundo acadêmico. Para dar conta dessa tarefa, eles podem procurar apoio de pessoas que os ajudem nessa adaptação. Muitas vezes, essas pessoas são outros colegas que, por sua vez, também estão vivenciando algo semelhante. Os pares se tornam assim suporte emocional durante o processo de adaptação ao mundo acadêmico e à separação das pessoas de referência, bem como base de apoio para a exploração de novos ambientes e vivências.

Cléo também trouxe essa questão quando falou dos amigos que fez em seu intercâmbio internacional, referindo-se, especialmente, aos estudantes brasileiros que conheceu na universidade estadunidense que a acolheu. "Sem os brasileiros eu teria conseguido, mas com muito mais dificuldade, a gente meio que virou uma família". Os colegas lhe ajudaram a superar a distância da família e do país e a se adaptar à cidade e a universidade onde foi estudar.

À medida que avançam na formação, é comum que os estudantes passem a estabelecer laços de amizade com colegas a partir de afinidades, interesses em comum. À proporção que se sentem mais seguros no ambiente universitário, que deixa de ser estranho, tornando-se familiar no seu processo de adaptação e afiliação acadêmicas, o estudante parece se deslocar de um período em que busca a vinculação com colegas, prioritariamente, como forma de amparo e proteção, passando para um momento em que os vínculos se dirigem para um campo mais propriamente afetivo. É o que expressou Débora, quando diz que, com o passar do tempo, a sua relação com os pares se tornou mais seletiva, reorganizando-se a partir das afinidades e interesses semelhantes que tinha com alguns colegas.

Neila que, com sua família, era moradora de Santo Antonio de Jesus, embora essa não fosse sua cidade de origem, parecia ver-se como "nativa". Ela considerou que fazer amigos para os estudantes que vieram de outros municípios era muito importante na medida em que esse apoio fortalecia sua permanência na cidade e, conseqüentemente, reduzia as chances de abandono dos estudos. Essa compreensão de Neila vai ao encontro de um aspecto da relação com a cidade que muitos estudantes trazem quando conversam sobre seu dia a dia: eles costumam se queixar de que a cidade é inóspita, pouca acolhedora, resultando em sofrimento durante o seu período de

adaptação. Nesse sentido, fazer amigos na universidade os ajuda a lidar melhor com esse momento inicial e minimiza a vontade de desistir do curso e retornar para casa.

Ao longo da formação, os amigos e colegas se constituíram em fonte de apoio para permanecer estudando, mas também para ajudá-los a superar momentos difíceis da vida pessoal. Débora viveu, em meados do seu percurso acadêmico, uma fase em que considerou o curso desinteressante, cansativo e desanimador, de modo que ela não conseguia se envolver nas discussões e conteúdo das disciplinas. Teve então vontade de desistir e voltar para sua cidade e para sua família, mas os amigos da universidade a ajudaram a superar esse momento e a não abandonar sua formação. Na pesquisa que fez com estudantes de psicologia e economia, Santos, Oliveira e Dias (2015) também ouviram depoimentos de estudantes que falavam da vontade de desistir do curso, mas que não o fizeram porque tiveram o apoio dos colegas. Para as autoras, as relações satisfatórias com os pares fazem com que o estudante não desista do curso que está frequentando. A troca de experiência com colegas pode ajudar a dar sentido a seu percurso na universidade de modo que ele se sinta emocionalmente apoiado e menos ansioso.

Durante o curso, Neila passou por momentos pessoais difíceis, como a morte de seu pai, o que fragilizava seu desejo de frequentar a universidade, mas sempre recebia o apoio e o incentivo dos seus amigos para ir para as aulas. Foram eles que lhe “deram um chão” e, por isso, acreditava que continuaria desfrutando de sua amizade mesmo após a formatura. Imaginava que vai sair com esses amigos, tanto “para tomar uma cerveja, como para discutir coisas legais, coisas bacanas”. Esses laços foram e são tão importantes para Neila que ela lamentava pelos colegas que não fizeram amigos, pois isso faz “muita diferença pra experiência pessoal, pra vida, pro desenvolvimento pessoal da gente”. Jandira também fez muitos amigos na universidade, sempre saía com colegas para barzinhos e acreditava que eles vão continuar seus amigos depois que terminar o curso. Maria chegou a se emocionar muito quando falou dos amigos que fez na universidade, referindo-se a eles como pessoas muito especiais, às vezes, perguntando-se o que fez para merecê-los. Considerou que os colegas com quem teceu esses laços de amizade foram o “maior tesouro” que obteve ao longo de sua formação acadêmica.

Luiz percebia os amigos como fonte de apoio psicológico:

*Eu digo pra minhas colegas que, além de amigas, elas são psicólogas, não formal, não tituladas [risos], são colegas de psicologia e enfermagem que acabam desenvolvendo esse papel. Às vezes, eu tenho colegas amigos que eu prefiro desabafar com esses amigos do que procurar um psicólogo. Eu sei que eles não são psicólogos, não são capacitados para tal, mas eu me sinto melhor com eles.*

Os amigos e colegas da universidade são ainda fonte de aprendizado uma vez que compartilham também experiências acadêmicas. Débora, que era uma estudante do último ano do seu curso no momento da entrevista, ia para as aulas querendo mais escutar seus colegas do que os professores, pois, “a novidade é nossa” explicou. Assim, queria ouvir a opinião deles sobre o que leram, ouviram em sala de aula, que relações faziam entre os textos que liam. Considerou que a colaboração de seus colegas, ouvi-los falar sobre o que vivenciaram em suas atividades práticas era muito importante para sua formação. Um aspecto interessante da entrevista de Débora é que, na sua opinião, determinadas experiências universitárias só podem ser compreendidas pelos pares ou pelos professores que já passaram por experiências semelhantes.

*O meu sofrimento no estágio, por exemplo, as dificuldades, as crises, o suporte familiar... ele não dá conta, ele pode lhe dar o suporte afetivo, de cuidado, de saber que existe aquilo ali, “oh, pode contar com aqui”, mas não atinge aquilo que tá te afetando de fato, isso você só encontra nos iguais, nos colegas e nos professores, que, querendo ou não, pelo menos as experiências que eu tive no estágio assim, eles [os professores] eram muito dispostos a entender e a compreender esses momentos.*

Retomando o que diz Bondía (2002) sobre a experiência - ela é aquilo que nos passa e nos acontece - podemos entender que o fato de ter vivenciado uma experiência semelhante liga as pessoas entre elas, promovendo uma espécie de cumplicidade e, portanto, de compreensão que só é dada pelo que é vivido em comum com o outro. Na pesquisa que realizaram com estagiários de psicologia, Oliveira et al. (2015) apontam em uma direção semelhante à leitura de Débora: os entrevistados avaliaram o convívio e



a troca de conhecimento entre os estagiários como importantes tanto para a aprendizagem quanto para partilhar as angústias e dúvidas que sentem.

Tanto Débora quanto Neila e Edgar consideraram que as amizades que fizeram na universidade foram importantes e influenciaram o seu desenvolvimento pessoal. Quando Débora chegou à UFRB, "era muito pretensiosa", pois dizia pra todo mundo que não tinha entrado nela para fazer amigos. Nesse início, ficava irritada porque, apesar de todos serem desconhecidos entre si, já na primeira semana de aula, seus colegas se tratavam como "se não pudessem mais viver uns sem os outros". Achava isso "muito adolescente" e, como tinha uma rede de amigos anterior à sua entrada no ensino superior, considerou que não tinha necessidade de fazer novos amigos. Mas avaliou, "paguei minha língua bonito".

Apesar de ter feito amigos e de eles terem sido importantes na sua experiência universitária, Neila ressentia-se de que ela e seus colegas não tiveram muito espaço para conversar ao longo da formação, pois o currículo do seu curso, por ser muito intenso e extenso, aliado aos ritmos de vida pessoais, não lhes possibilitou muitas oportunidades de convivência. No início do curso, sua turma, ao final de cada semestre, promovia uma festa, mas à medida que a formação avançava esses encontros foram interrompidos. Mas acrescentou que é importante criar esses momentos de confraternização, pois são essas relações que fortalecem os estudantes para que permaneçam no curso.

Cléo fez uma comparação entre sua formação e a dos colegas de turma e se considerou como uma privilegiada: ao decidir fazer o intercâmbio no último semestre, sentiu-se, inicialmente, insegura, pois seus colegas terminariam o curso no prazo previsto, mas, tendo decidido viajar, à medida que ia se adaptando aos EUA e à língua inglesa, passou a considerar que estava em "situação diferenciada", pois adquiriu discernimento, algo que entendia que seus colegas não adquiriram tanto quanto ela. Avaliou que viver não é só cumprir metas, mas também se dar conta do que vivemos enquanto se vive e não apenas cumprir prazos e objetivos. Com uma ponderação dessa natureza, Cléo pareceu estar atenta ou ter despertado para o seu processo de desenvolvimento e autoconhecimento, ainda como estudante.

Outro aspecto relacionado a essa questão diz respeito ao compartilhar moradia com colegas. Débora e Sandra consideraram essa uma das vivências mais significativas por que passaram ao longo da sua formação universitária. Para Sandra, dividir uma casa com outras colegas foi muito marcante porque aprendeu a confiar em outras pessoas que

não seus pais e irmãos. Para atingir uma boa convivência nessa casa que dividia com essas colegas, foi importante ter aprendido a confiar. Débora, moradora da residência universitária, destacou que morar com outras pessoas foi uma experiência importante porque dividir o espaço com o outro, “não é qualquer outro, é com alguém desconhecido, é realmente um aprendizado muito interessante”. Aprendeu a viver coletivamente, a dividir, algo que não teria realizado no âmbito familiar por ter sido “filhinha de meu pai e da minha mãe”. Além disso, aprendeu também a pensar nas necessidades do outro, pois, quando alguém na residência tinha um problema, quando alguém estava doente, por exemplo, todo mundo se mobilizava. Considerou que morar na residência ensinava a ser mais solidário e a estar mais disponível para o outro, salientando que, por serem oriundos de outra cidade, estar em Santo Antonio de Jesus, os deixava mais vulneráveis afetiva e financeiramente e, por isso, morando na residência, o estudante acabava se afetando mais com o problema do outro, que passava a ser de todo mundo. Essa noção de solidariedade e coletividade, para essa jovem, é um ganho que, eventualmente, estendia para outros espaços.

Em uma pesquisa realizada com moradores de casas estudantis de Goiânia, Sousa e Sousa (2009) encontraram estudantes que acreditavam que suas experiências nessas casas os levaram a ser pessoas com qualidades que superavam as de quem não viveu essa experiência, seja porque adquiriram formação política, seja porque isso lhes ajudará a serem profissionais melhores, seja ainda porque aprenderam algo que vão levar para a vida inteira como seres humanos. Acreditavam que, quando saíssem delas, estariam totalmente diferentes.

Edgar, que também morava na residência universitária, não destacou essa vivência como significativa, mesmo quando eu lhe perguntei diretamente sobre ela. Considerou que teve sorte com os colegas com quem dividia o apartamento, que eram pessoas “tranquilas como ele”, mas observou que outros colegas que dividiam apartamento tiveram problemas de convivência. Parece, assim, que o fato de não ter tido dificuldades relacionais com os colegas de casa não fez, para Edgar, dessa vivência - morar em residência universitária - uma experiência no modo como a conceituo nessa tese. Para Luiz, a experiência na residência foi ótima, ele se deu bem com todo mundo, mas no final do curso, momento em que o entrevistei, começava a ter necessidade de mais privacidade, coisa que a residência não lhe permitia ter.

Sobre suas amizades anteriores à entrada na universidade, os estudantes relataram mudanças referentes à qualidade da relação com esses amigos. Os antigos amigos de Débora, Neila e Cléo perceberam que elas mudaram. Para Cléo, seus amigos percebiam que ela estava mais autônoma, focando mais sobre o que pensava e menos na opinião dos outros na hora de tomar decisões. Débora passou a ser vista, tanto pelos amigos, como pelos familiares, como uma pessoa que “vê tudo como normal”, pois respeitava as outras pessoas nas suas diferenças (orientação sexual, etnia, religião etc.), e que se tornou, aos olhos de alguns amigos, uma pessoa “chata e insuportável”, pois, depois da universidade, não conseguia mais deixar de se incomodar com as desigualdades sociais, mesmo em uma situação de lazer. Deu o exemplo do que acontecia quando ia com os amigos para o carnaval de Salvador,

*O carnaval, por exemplo, em Salvador, pra mim, é algo impossível. Meus amigos não entendem isso porque eu não consigo filtrar as coisas. Enquanto meus amigos são, “ah, então vamos pro camarote”, um exemplo, a possibilidade de ir pra um local que você vai se afastar de algo, eu não consigo me deslocar disso, eu não consigo achar divertido, uma festa que deveria ser democrática. Eu enxergo muito essas diferenças sociais e isso me incomoda muito. Alguns amigos conseguem entender, mas, por exemplo, meus amigos da área de exatas só conseguem enxergar chatice [risos].*

As mudanças experimentadas por esses estudantes, ao longo do seu caminhar na universidade, levaram, assim, a um afastamento de antigos amigos que pode ser tanto daqueles que não fazem curso superior, fato em si que provoca distância por não terem mais assuntos ou interesses em comum, “já não é mais o papo que a gente tinha”, como relatou Edgar, quanto dos amigos, também universitários que, percebendo a mudança do estudante, passaram a vê-lo como alguém com quem não partilhavam mais a mesma visão de mundo. Isso gerou o afastamento na medida em que não comungavam mais dos mesmos pensamentos, opiniões, afinidades e objetivos de vida ainda que pudesse continuar existindo afeto entre eles, como pensava Débora. Ela ainda acrescentou que costumava ser mais intolerante e tinha mais expectativa em relação a quem gostava, por isso, ouvir opiniões preconceituosas e moralistas vindas de pessoas próximas era mais

complicado para ela, o que contribuiu para que se afastasse de alguns dos antigos amigos.

Ou ainda, para não provocar um afastamento completo de amigos que consideravam que é preciso preservar, uma vez que já os conheciam há muito anos ou desde a infância, evitavam discutir assuntos polêmicos como, por exemplo, a homoafetividade, como trouxe Neila. Mas, de um jeito ou de outro, o que observamos é que há um rompimento do vínculo anterior que tinham com antigos amigos antes de entrar na universidade que pode ser total ou parcial. No estudo de Kaufman e Feldman (2004), os estudantes falaram de que o *college* lhes permitiu interpretar a realidade de várias perspectivas, desenvolvendo seu senso crítico. Para os autores, este conhecimento recém-descoberto se traduz em um novo modo de identificar a si próprio como sendo intelectualmente diferente de seus colegas que não faziam o *college*, o que acaba provocando um afastamento.

Débora relatou um episódio emblemático nesse sentido: depois de algum tempo na UFRB, ao voltar para sua cidade para as festas de final de ano e participar do amigo secreto que sempre fazia com os amigos de infância e da adolescência, tomou a decisão de que aquela seria sua última participação, na medida em que não via mais sentido em continuar o vínculo com eles, tomada por um sentimento de estranhamento, pois já não os tinha como amigos. Resolveu, então, comunicar-lhes essa decisão de se afastar. Convidou-os para uma tarde de lanche em sua casa e anunciou sua decisão por achar que manter essa relação seria hipocrisia e, por isso, preferiu ser honesta com seus sentimentos. Ainda que isso tenha causado algum mal-estar entre ela e esses antigos amigos como também em sua mãe, que reprovou o que fez, disse que estava satisfeita com a decisão que tomou.

Sandra, Jandira, Luiz e Maria julgaram que o fato de estar na universidade não teve nenhuma repercussão na relação com seus antigos amigos. Para Luiz, isso se devia ao fato de que ele continuava a ser a mesma pessoa. No caso de Sandra, isso acontecia porque eles também eram universitários. O que disse Sandra, articulado ao que relataram os demais entrevistados, parece indicar que a formação universitária provoca um distanciamento cultural que colocou em mundo diferentes eles e seus antigos amigos, o que pode ter como consequência um rompimento parcial ou mesmo total. Neila percebeu esse distanciamento de mundos quando, ao conversar com antigos amigos sobre assuntos como direitos iguais para os negros ou homoafetividade, deu-se

conta que nada mudou para eles, que continuam pensando da maneira preconceituosa que ela também pensava antes de entrar na UFRB.

Contudo, é preciso ainda questionar se esse afastamento é apenas fruto de um distanciamento cultural resultante do acesso aos conhecimentos aprendidos na vida acadêmica ou se nesse afastamento também não está implicado uma “arrogância intelectual” que o estudante adquire durante a formação universitária por passar a considerar que o saber obtido o diferencia dos seus antigos amigos.

Reificada, a ciência, no século XX, passou a ser vista como a única fonte de saber verdadeira e legítima. Essa perspectiva tem a educação superior como um dos seus principais espaços de produção na medida em que aquele século marcou o encontro da ciência com a universidade. Desse modo, a formação acadêmica, seja nas ciências naturais, exatas, humanas, artes ou letras, é, predominantemente, constituída pelos saberes científicos. Formar-se, em qualquer curso, é ter uma educação científica.

Assim, pois, tendo incorporado essa educação, o estudante, muitas vezes, passa a ver o mundo à luz da ciência, apenas dela, assumindo o saber adquirido como o único genuíno, afastando-se de tudo aquilo que não seja científico, incluindo as pessoas que não fazem parte desse mundo já que elas não estariam à altura do saber que alcançaram.

Esse pode ter sido o caso de Débora, que tomou a decisão radical de se afastar dos seus amigos de infância uma vez que pode ter julgado não ser possível o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido fora dela, desprezando, assim, suas próprias origens e, em alguma medida, contradizendo-se porque, se por um lado, como avaliou, rompeu preconceitos durante sua experiência acadêmica, por outro, não se deu conta de que pode ter construído outro preconceito em relação à cultura popular e ao senso comum de onde é oriunda.

Outro aspecto que apareceu na fala dos estudantes se refere aos relacionamentos amorosos. Débora percebeu uma mudança quando comparava seus relacionamentos pós-universidade com os anteriores a eles. Segundo sua compreensão, aqueles eram mais maduros, mais livres, menos sujeitos a cobranças. Ela passou a respeitar mais a individualidade e os desejos dos seus parceiros, tornou-se menos invasiva e não depositava mais no outro a sua felicidade. Isso nem sempre foi bem visto por seus namorados que, às vezes, avaliavam esse seu comportamento como falta de interesse. A família também percebeu a mudança nas suas relações amorosas. Ela passou a priorizar sua carreira profissional em detrimento dos relacionamentos amorosos. “Ultimamente,

isso [a carreira] é o mais importante. Eu priorizo minha família, meus amigos, mas isso hoje é o mais importante, é um desejo claro”, explicou. Disse ainda que não desejava mais ser mãe, que queria ter família, casar, mas não pensava mais em ter filhos e que isso não era encarado com naturalidade pelas pessoas próximas. Adicionou, rindo, “minha vó fica louca [com essa decisão]”.

Em sua pesquisa de doutorado para compreender as trajetórias afetivo-sexuais de duas diferentes gerações de universitários, Urpia (2014) encontrou estudantes que também disseram que, depois da sua entrada na universidade, mudaram seus projetos de vida e não queriam mais ser mães porque pretendiam priorizar sua carreira profissional. A autora refere que tem sido crescente a preocupação de mulheres com a vida profissional e com o prosseguimento dos estudos em pós-graduação em detrimento da maternidade. Acrescenta que esse fenômeno tem sido denominado por pesquisadores como *baby gap*: "somente uma em cada três mulheres que constroem uma rápida trajetória acadêmica antes de ter filhos, torna-se mãe posteriormente" (Urpia, 2014, p.169).

Cléo e Jandira viveram as rupturas de namoros provocadas pela experiência universitária. Jandira considerou expressamente, que a "universidade acabou com seu relacionamento", por dois motivos: o primeiro, a distância entre Santo Antonio de Jesus e sua cidade natal, local onde também morava seu namorado; o segundo, a situação inconciliável que considerou existir entre estudar e namorar: "não dá certo estudar e namorar. É uma coisa ou outra. Não tem condições, não!"

A vida universitária requer, no começo, um grande investimento do estudante para apreender as diferentes dimensões que são exigidas para que ele ganhe o *status* de verdadeiro universitário (Coulon, 2008); posteriormente, com o avançar da formação, as exigências próprias de cada curso demanda uma grande quantidade de tempo e disponibilidade para realizar todas as tarefas acadêmicas o que, "na maioria das vezes, acaba por ocupar um amplo espaço da vida do jovem, invadindo, inclusive, o espaço destinado ao lazer, à diversão, ao descanso e a própria vida afetivo-amorosa" (Queiroz e Leite, 2011, p.138). Em pesquisa que Queiroz e eu realizamos em 2011, com estudantes universitários, para observar melhor a influência da dimensão afetivo-amorosa no desenvolvimento da vida acadêmica, também observamos que os estudantes identificaram dificuldade em conciliar a universidade e seu relacionamento amoroso e

sentiam-se na obrigação de escolher entre um e outro, escolha essa na qual a vida amorosa acabava sendo a opção preterida.

Cléo terminou um namoro de sete anos quando viajou para o intercâmbio nos EUA. Ao se dar conta de que passaria um ano e meio fora do Brasil, não quis deixar seu namorado cheio de expectativas. Queria pensar em si mesma naquele momento e "queria esquecer que tinha coisas aqui [Brasil] me prendendo", e, assim, experimentar tanto viver sozinha quanto o próprio intercâmbio em tudo que ele tivesse para lhe oferecer, inclusive, amorosamente.

A universidade ajudou Luiz a se preparar e a se planejar para contar para sua família sobre sua orientação homoafetiva. "Ajudou a planejar como eu contaria e como lidar com as possíveis reações tanto boas quanto ruins". Ele enfatizou que a universidade não influenciou sobre sua decisão de contar, pois já tinha decidido que faria isso, a contribuição dela foi no planejamento do modo como contaria. Um aspecto interessante ainda ligado a essa questão trazida por Luiz diz respeito a um dos aspectos do imaginário social sobre a universidade como um espaço de transgressão, "transformador de caráter e dos princípios morais" dos estudantes que nela ingressam. Ele contou que a única pergunta que fez sua mãe, depois que lhe contou sobre sua orientação sexual, foi se a universidade interferiu sobre ela, se a instituição, em alguma medida, tinha sido a responsável por tal orientação, mas recebeu dele uma negativa como resposta.

### **6.3.2. As relações familiares**

Na relação com a família, do mesmo jeito que nas amizades, é possível observar as intersecções existentes entre vida acadêmica e vida do estudante fora dela e, especificamente, na sua vida familiar.

Edgar, Jandira e Maria consideraram que estar na universidade não teve nenhuma repercussão em suas famílias, apenas Jandira acrescentou que sentia que seus familiares estavam felizes com o fato de ela estar fazendo um curso universitário, mas que nunca sinalizaram nenhuma mudança nela.

Para outros estudantes, a universidade trouxe consequências relacionadas com o ingresso que acabaram resultando em experiências para eles. É o que Sandra afirmou ao considerar que a distância da família ajudou a promover seu crescimento pessoal. Caso

tivesse permanecido na sua cidade, morando com a família, teria mudado, mas não tanto quanto considerou que mudou já que continuaria sendo protegida. Seus pais não falavam de mudanças, mas ela sabia que eles perceberam que ela estava diferente, "mais espertinha", especialmente, seu pai que não acreditava muito que ela "ia andar", já que sempre foi superprotegida. "Ele achava que criou a filha e que vai ficar daquele jeito, mas, não, a gente cresce, né?", explicou. Maria também contou que a distância da proteção dos seus pais lhe ajudou a amadurecer.

Neila, apesar de seu pai ter falecido pouco depois da sua entrada na universidade, ouvia-o dizer, quando sua irmã mais velha também entrou para o ensino superior, que filho, quando vai para a universidade, acha que ganhou o mundo, que passam a fazer tudo, a ser solidários com tudo, que só quer ensinar pai e mãe e que sua irmã ia se tornar revolucionária. Débora, do mesmo jeito que seus amigos, pensava que sua família passou a vê-la como uma pessoa que acha "tudo normal".

A família de Cléo percebeu que ela estava mais autônoma. Como ela explicou, sempre foi de focar em seus objetivos, mas também buscava opiniões e sempre as valorizava muito, mas passou a pensar mais por si mesma e a tomar as decisões que julgava melhores. Dessa forma, distanciou-se um pouco da família, pois se sentia muito diferente deles, principalmente, depois que voltou do intercâmbio. Tornou-se difícil sua família acompanhá-la em seus pensamentos e modo de ser e agir. Sentia que seus pais tinham algum medo de que, depois de ter passado pela experiência de viver sozinha em outro país, ela pudesse fazer isso outras vezes, medo que considerava não ser infundado: eles sabiam, tanto quanto ela mesma, que ela não pretendia parar.

Barros (2004) considera que a entrada na universidade provoca uma grande transformação nas trajetórias familiares. No que diz respeito às trajetórias individuais, é a partir desse momento que ocorre um deslocamento para fora do mundo familiar. As experiências fora do mundo doméstico e da vizinhança permitem que os jovens façam uma comparação entre sua vida antes e depois da universidade, redefinindo assim os próprios significados da vida familiar.

No estudo realizado por Kaufman e Feldman (2004), os estudantes também falaram de um distanciamento no modo de pensar quando se compararam com seus pais depois que ingressaram no *college*. Para os autores, porque cursar um nível superior é investido de tanto significado na sociedade em geral, o fato em si de frequentá-lo já funciona como um marco simbólico, para o estudante e para outros, de que ele tem



algum nível de competência intelectual e conhecimento. Isso, por si só, já o diferencia dos demais, acrescentam.

Oliveira e Portes (2014) - em um estudo de caso em que apresentam a trajetória escolar, profissional e social de um engenheiro elétrico sênior de uma companhia elétrica mineira, oriundo de uma família do setor popular – relatam que o participante da pesquisa fala do distanciamento educacional entre ele e sua família, ao longo da sua formação universitária, e que permaneceu também na vida pós-universidade, finalizando por tornar-se um afastamento social entre eles. Nesse sentido, os autores entendem que ele se afastou dos seus “iguais” e se aproximou dos “diferentes”, em um distanciamento mais simbólico do que material. Os autores ainda acrescentam que tanto os familiares quanto seus conterrâneos passaram a vê-lo como “alguém de sucesso”, que “deu certo”, como o “cara”, expressões que demonstram tanto uma admiração deles por ele como também uma marca de “afastamento” desse último em relação àqueles.

Um aspecto interessante para refletirmos sobre esse afastamento que se dá, tanto da família como dos amigos, é trazido por Charlot (2014). Esse autor entende que aprender é também trair porque terminar o ensino básico e ir para a universidade muda a relação com os pares, com os amigos de infância, com a família já que aprender, principalmente, para os jovens de meios populares, é passar para o outro lado da fronteira, para um outro mundo, indo, em alguma medida, contra sua origem. Por isso, acrescenta o autor, esse momento pode ser de orgulho e sofrimento para pais e filhos. Orgulho de haver cumprido uma missão familiar de ter êxito escolar e sofrimento porque, ao terem êxito, esses jovens adentram outro mundo, afastando-se, de alguma maneira, do mundo de onde são oriundos.

Por outro lado, a formação universitária é marcada por um reconhecimento e uma mudança na posição familiar. Para Sandra, aumentaram as expectativas, o incentivo e o orgulho de seus pais e, quando, na universidade, passava por momentos difíceis e voltava estressada para casa, tinha todo apoio deles. Sandra, Débora e Neila passaram a ser mais ouvidas pelos seus familiares. Neila, nas conversas que teve com sua mãe, professora do ensino fundamental, sobre fracasso escolar percebeu que conseguiu mudar sua concepção - de que existem crianças que não aprendem - a partir dos conhecimentos que adquiriu na disciplina de educação especial e no estágio na área de educação.

Débora também relatou a situação de seu primo que não estava indo bem na escola e que conseguiu fazer com que sua tia, mãe do garoto, prestasse atenção em outros aspectos de seu desenvolvimento que não fossem apenas o resultado pedagógico prescrito. Luiz também passou a ser mais valorizado, as pessoas se aproximavam dele mais no sentido de, “poxa, eu tô me aproximando de Luiz, do Luiz pessoa, mas como profissional de saúde também, eu posso contar com ele”. Mas isso “tem um lado ruim”, acrescentou, pois esse reconhecimento trouxe uma responsabilidade maior, as pessoas lhe faziam perguntas para as quais, às vezes, não tinha resposta, o que o obrigava a procurá-la para responder depois. Para Andrade (2010), em classes populares, o fato de o jovem ter um nível de escolarização mais elevado que seus pais pode legitimar a necessidade de apoio por parte deles e um *status* que lhes autoriza a tomar decisões sobre questões familiares, serem respeitados, estabelecendo uma relação adulta e de reconhecimento com seus pais.

Débora e Neila, que são estudantes de psicologia, apontaram um aspecto negativo desse reconhecimento relacionado com o imaginário social em relação ao psicólogo. Por vezes, são solicitadas pelos familiares e amigos a opinarem sobre aspectos psicológicos das suas vidas ou são solicitadas a fazer “avaliações” sobre determinadas questões ou integrantes da família, solicitações que são fonte de incômodo para ambas.

Se, por um lado, essas demandas são a confirmação de uma nova posição que o estudante passa a assumir em sua família quando começa um curso superior, que advém do acesso a um determinado saber profissional, por outro, podemos entender que, em algumas famílias, o sucesso acadêmico é um projeto familiar que simboliza uma forma de ascensão social (Cicchelli e Erlich, 2000). Em alguma medida, o diploma obtido, bem como o conhecimento adquirido na universidade podem ser considerados como uma “copropriedade familiar” (Cicchelli e Erlich, 2000). Dessa forma, as demandas da família referentes à formação universitária do estudante podem ser pensadas como uma espécie de retorno do investimento feito por ela. Parece, pois, que, de algum modo e em oposição ao que diz o ditado popular, o santo de casa tem que fazer milagre.

Sandra passou a ter o direito de ir e vir sem precisar pedir o assentimento de seus pais, como fazia antes de entrar na universidade, e a servir de exemplo para sua irmã mais nova, sendo, inclusive, autorizada pelos seus pais a interferir na sua educação:

*... Eu tenho um irmão pequenininho, eu sei que eles [meus pais] me têm como exemplo. Eu chamo a atenção de Paula [irmã], ela tem que me ouvir porque “Sandra está na universidade e você ainda está no caminho”, ela tem 12 anos, “e você ainda tá no caminho, então ouça a sua irmã”.*

Cléo também considerou que se tornou um exemplo para os mais novos da sua família. Isso porque foi uma das primeiras, entre seus parentes, a ingressar em uma universidade federal, em um *campus* próximo do seu município de origem, não tendo interrompido os estudos no ensino médio como fizeram outros membros da família. Tanto Sandra quanto Cléo expressaram certo orgulho de si mesmas quando falaram das suas mudanças de posição na família.

Débora, que foi incentivada pelo seu tio para ingressar na universidade, procurava fazer o mesmo com os mais novos da sua família, mostrando para eles esse caminho como uma possibilidade.

Um aspecto interessante apontado tanto por Débora quanto por Neila diz respeito à influência que tiveram amigos e familiares para que elas participassem e aproveitassem todas as oportunidades oferecidas pela universidade e que fossem potencialmente espaços para experiências significativas e crescimento pessoal. Neila decidiu fazer estágio na área de educação e a disciplina de educação especial - áreas que não lhe interessavam - e, ainda, participar do projeto de extensão em um asilo de idosos, incentivada por uma amiga e colega. Débora, que tinha amigos que já frequentavam o ensino superior antes dela entrar na UFRB, disse que foi, todo tempo, incentivada por eles a vivenciar tudo que a universidade oferecesse. Diziam pra ela: “se jogue, você vai ter crescimento pessoal, vai saber lidar com os outros.” Seu tio, que era estudante da UFRB, no *campus* de Cruz das Almas, na época em que ela iniciou sua formação, também a incentivou a participar de todas as atividades oportunizadas e ainda apontava a experiência de morar na residência universitária como um diferencial na sua formação. O estágio realizado por ela em um asilo de idosos se concretizou a partir da interferência de seu pai, experiência que ela destacou como uma das mais significativas na sua formação:

*... Eu me lembro da primeira visita [ao asilo de idosos]. A gente foi pra conhecer, meter a cara no projeto e tal. A gente teve uma*

*impressão muito ruim do ambiente, mal cuidado, as pessoas mal cuidadas, os profissionais não tinham uma postura assim acolhedora, de cuidado e o lugar cheirava muito ruim. As pessoas não estavam higienizadas de um modo adequado... Aí eu lembro de uma coisa, eu e dois colegas disse, não, não vou ficar, não dá pra mim. Eu fiquei com ânsia de vômito. Aí à noite, como de costume, meu pai sempre ligava. Aí eu contei pra ele e tal ..., ah, meu pai, o lugar, as pessoas fedem... Meu pai falou, qual é o problema? Eu não criei você pra isso, se as pessoas não tão higienizadas não é culpa delas. E se você tiver algum problema com isso, quando você chegar em casa, você vai e toma banho. Aí me deu aquele, 'se situa, garota' [risos].*

Um dos irmãos de Luiz, depois que ele começou a estudar na UFRB, atendendo o seu pedido, pediu transferência do trabalho para Santo Antonio de Jesus. Ter alguém da família próximo contribuiu para superar o processo de adaptação à cidade e à universidade. Apesar de não querer morar com ele, preferindo morar na residência, “até porque a gente quer uma certa liberdade”, a casa do irmão se tornou um lugar de apoio para estudar, para lavar suas roupas, para ir almoçar quando não queria cozinhar, para ir quando o colega de residência ou ele mesmo precisavam de privacidade.

#### **6.4. Tornar-se adulto**

O curso da vida, historicamente, tem sido considerado, no campo científico, como constituído por diferentes fases ligadas a idades demográficas delimitadas não somente por aspectos biológicos, mas também por fatores culturais. Porém estudos nacionais e internacionais mais recentes (Pais, 2010, 2009; Galambos & Martínez, 2007; Facio, Resett, Micocci & Mistrorigo, 2007; Camarano, Mello, Pasinato, & Kanso, 2004, Coelho & Estramiana, 2014, Pappámikail, 2004, 2010; Andrade, 2010; Ferreira & Nunes, 2010, Borges & Magalhães, 2009; Ciccelli & Erlich, 2000; Barros, 2010; Brandero, Saraiva & Matos, 2012) indicam que a variedade de experiências desenvolvimentais dificultam estabelecer as fronteiras entre as fases da vida.

No que diz respeito ao Brasil, Camarano et al. (2004, p.05) destacam que a realidade brasileira é influenciada “por processos de transições desiguais em que

trajetórias diferenciadas exercem papéis diferentes sobre as diversas maneiras de ser jovem”. Desse modo, as autoras entendem que o jovem se constitui com bases em suas características pessoais, nas experiências e oportunidades proporcionadas pela família e pelo contexto social em que vivem, incluindo, nesse último, as políticas públicas.

Ser jovem, ser adulto, portanto, é algo dinâmico que não corresponde a um estatuto estável, demarcado, claramente definível e definido. Foi desse modo que o processo de tornar-se adulto foi retratado pelos participantes da pesquisa. Sandra e Débora referiram-se explicitamente a essa questão, indicando que, para ambas, esse processo não foi vivido de maneira tranquila. Sandra falou sobre o tema já na sua resposta à primeira pergunta da entrevista quando pedi que avaliasse a sua experiência universitária, momento em que as palavras ‘responsabilidade’, ‘sozinha’, ‘dificuldade’ foram utilizadas e repetidas:

*No começo, foi bem complicado, né? A mudança de morar com os pais pra morar sozinha, a responsabilidade, várias demandas durante o dia, antes era só escola, tudo mudou e toda dificuldade do início, o fato de tá sozinha, muita dificuldade, novas experiências, responsabilidade, o fato de tá sozinha choca bastante, mas, principalmente de crescimento pessoal, avalio positivamente.*

Maria e Luiz também falaram de uma dificuldade inicial de se adaptar à vida acadêmica e à cidade relacionada ao afastamento da família e de ter que assumir as próprias responsabilidades.

Distanciar-se da família por causa da universidade foi um aspecto destacado por Sandra que também provocou mudanças em si mesma, considerando que a vida acadêmica já exige mudanças, mas o fato de se distanciar da família, as acentua. Se não tivesse saído de casa, não teria mudado na intensidade que avaliou ter mudado porque continuaria tendo a proteção e os cuidados paternos. Assim, a universidade lhe proporcionou tornar-se adulta na medida em que estudar na UFRB implicou sair da cidade onde morava com a família para estudar. Maria, na mesma direção de Sandra, tornou-se mais madura porque aprendeu muito ao sair de casa, ao ter que “se virar” sozinha. Seus pais também eram muito protetores e o fato de estar longe de casa, por um lado, os impedia de protegê-la, e de outro, obrigou-lhe aprender a “se virar”.

Sandra, ainda que, inicialmente, desfrutasse da liberdade que o sair de casa permitiu, visto como algo positivo, ao ter que lidar com a responsabilidade de cuidar de si no cotidiano, seu entusiasmo inicial diminuiu. Avaliou, pois, que uma das mudanças que percebeu em si, ao longo dos anos universitários, foi seu “crescimento de mulher”. Mas acrescentou, “eu ainda não sou completamente mulher, mas minha transformação ficou bem nítida”.

Em Sandra, percebemos duas questões envolvidas no processo de tornar-se adulta: a primeira diz respeito aos aspectos positivos e negativos do ser adulta. Sandra expressou isso no seu entusiasmo, seguida do decréscimo dele, quando se deu conta da necessidade de assumir responsabilidades. É como se, nesse momento, tivesse "caído em si" e começasse a perceber o bônus, mas também o ônus de ser adulta. Outro aspecto diz respeito ao caráter ambivalente da transição para vida adulta na contemporaneidade, o que faz com que os jovens possam se ver como adultos, mas não em sua plenitude uma vez que ser considerado e se considerar adulto, como indica Andrade (2010), nem sempre depende de uma escolha pessoal, mas pode ser resultado de constrangimentos sociais.

Nesse sentido, Pais (2009, 2010) afirma que a atual condição juvenil se caracteriza por uma situação de impasse vivida pelos jovens em relação ao futuro. Simbolicamente, eles conseguem chegar às fronteiras que os separam do adulto, mas, porque suas trajetórias de vida são, cada vez mais, indeterminadas, ambíguas, muitos deles não conseguem alcançar independência econômica, assumindo, assim, um duplo estatuto: o de "jovem adulto". É provavelmente isso que estava atuando sobre Sandra quando ela ainda não se considerava plenamente adulta, pois, em outro momento da entrevista, sinalizou que se sentia incomodada por não estar trabalhando.

*... depois dos 18 tem essa cobrança, não é só pro homem, pra mulher também. Terminou o ensino médio, se formou, como se falava... não que seja uma pressão deles [os pais], mas por mim, eu achei que eu ia começar a dar algum retorno [quando entrou na universidade, fazendo uns ‘bicos’], mas ainda não dei não [risos].*

Cicchelli e Erlich (2000) compreendem que, para alguns estudantes, o exercício de uma atividade remunerada, mesmo mínima, representa uma espécie de compromisso "moral" com os pais, uma participação no financiamento do sacrifício feito pela família

devido aos custos dos estudos. Assim, é preciso mostrar a seus pais a sua capacidade de se responsabilizar por si mesmos. Os “bicos” e os empregos, ainda que precários, podem cumprir essa função.

Há também uma expectativa da família, principalmente, nos setores populares, de que o estudante termine sua formação universitária, no menor tempo, para começar a trabalhar o mais brevemente possível. A mãe de Cléo, apesar de confiar de que ela sabia o que estava fazendo, referindo-se ao fato da estudante estar matriculada num curso não profissionalizante, interpela a filha por ainda não estar engajada em algum trabalho: "ela também fica, ah, por que você já não tá trabalhando? Já tem tanto tempo na universidade e ainda não está independente?!"

Essa expectativa da família e do estudante foi apresentada pelos estudantes na forma de uma preocupação com o futuro. Com o final do curso, Débora estava em um momento de "arrancar os cabelos, realmente do que é que eu vou fazer da minha vida, muita incerteza, é muita incerteza! Eu não sei onde vou morar, não sei direito o que eu quero fazer, eu tenho que decidir isso assim, pra tomar um norte, pra estudar [risos]". Cléo indicou essa preocupação na insegurança, que lhe gerou angústia, sobre a melhor decisão a tomar: terminar o curso no prazo previsto ou adiar a formatura para fazer o intercâmbio internacional que tanto queria fazer. Esclareceu que "pensou em acabar logo [o curso] para ter alguma coisa na mão", no caso, um diploma universitário.

Já Jandira disse que achou, quando ingressou na universidade, que sairia dela com um emprego garantido, mas descobriu que "tem que buscar além do que a universidade oferece, bem mais". Acrescentou ainda que, como pretende trabalhar em sua área de formação, não queria mais voltar para sua cidade natal, planejando permanecer em Santo Antonio de Jesus. Isso porque considerava que seu município de origem é muito pequeno e que lá não teria chance de encontrar trabalho em sua área. "Lá não tem área, não tem espaço pra nutrição, eu não quero voltar para X de jeito nenhum!" enfatizou. Adicionou que sabia que essa decisão iria resultar em "uma briga difícil" com seus pais uma vez que eles não iriam concordar com ela.

Débora também destacou o tornar-se adulta como um aspecto que a vida acadêmica favoreceu. A experiência universitária facilitou a sua aceitação desse processo, que foi vivido por ela como um sofrimento. “Nesse período, eu me tornei adulta. Tive uma crise horrível, até eu consegui assumir essa identidade de ser adulta, acho que foi a coisa que eu mais sofri assim, eu sofri muito até assumir isso pra mim

mesma”. Acrescentou que ocupar a posição de adulto não era necessariamente bom, ela não foi “uma criança idiota que queria crescer, que queria ser adulta”. Mas a universidade lhe proporcionou experiências (morar em outro município, cuidar de si, pensar no seu bem-estar) que a ajudaram a aceitar que já era uma adulta, à medida que essas vivências lhe exigiram agir como se já o fosse. Débora deixou transparecer que, para ela, ser adulta tem uma conotação negativa.

A concepção que os jovens têm sobre a vida adulta é também atravessada pela imagem e valor social que cada fase da vida assumiu na sociedade contemporânea. O significado de ser jovem ou adulto compreende padrões estéticos, valorização de determinadas experiências de vida e códigos de comportamento. As idades deixaram de ser apenas referências cronológicas, que organizam a inserção social e regulamentam direitos e deveres de acordo com a idade, passando a ser apreendidas como etapas que definem estilos que podem ou não ser adotados como um modo de ser e estar no mundo, é o que podemos ver com os significados de juventude (Barros, 2010).

Há na contemporaneidade uma valorização da manutenção de um "espírito jovem", que se vincula às ideias de saúde, beleza, vitalidade, bem como de mais liberdade, menos responsabilidade e preocupações, numa supervalorização dos aspectos positivos que são associados a esse período da vida. A vida adulta, por outro lado e em contraposição, tem sido relacionada aos aspectos considerados negativos da vida, como as obrigações familiares e profissionais e a monotonia daí decorrente, bem como ao período da vida em que as pessoas se tornam "chatas" e conservadoras (Coelho e Estramiana, 2014; Andrade, 2010; Sinlgy, 2000; Brannen & Nilsen, 2000). Na sociedade atual, vemos os mais velhos tudo fazerem para parecer mais novos, procurando adiar ou esconder sinais de envelhecimento. A juventude se constitui hoje na "geração de referência" (Pais, 2010).

Tornar-se adulto propriamente dito, para os entrevistados, significou responsabilizar-se por si mesmo; administrar a própria vida; gerenciar seu tempo; atender a várias demandas diárias como estudar e cuidar de casa, por exemplo; lidar com o dinheiro; tomar conta de si; não contar com a família por perto, pois está sozinho; responder pelos próprios atos. Ou seja, os estudantes tomaram como indicadores do processo de transição para a vida adulta o que Ferreira e Nunes (2010) chamam de "marcadores atitudinais" e não marcadores sociais tradicionais de passagem para a vida adulta: entrar no mercado de trabalho, sair da casa dos pais, casar e ter filhos.



Desse modo, ainda utilizando Ferreira e Nunes (2010), os entrevistados parecem adotar uma "atitude desestandardizada" na qual, segundo os autores, a pessoa atribui pouco valor aos marcadores tradicionais de passagem para a vida adulta, substituindo-os por marcadores mais ancorados nas suas histórias de vida e/ou na aquisição de determinadas disposições subjetivas como, por exemplo, enfatizar a responsabilidade individual sobre os atos, o poder de decisão pessoal ou a equidade na relação com os pais.

Esse modo de avaliar a sua condição adulta apresentado pelos entrevistados é coerente com o que outros estudos indicam: características pessoais como ser responsável, ser capaz de tomar decisões, responsabilizar-se por seus próprios atos, decidir sobre suas crenças têm sido priorizadas quando se trata dos próprios jovens avaliarem se são ou não adultos.

Em um estudo entre jovens argentinos de 25-27 anos, Facio et al. (2007), constataram que, para definirem a adulez e avaliarem se eles próprios eram adultos, os jovens utilizaram critérios psicológicos em detrimento dos aspectos sociais ou biológicos: ser capaz de cuidar de crianças, ter mais controle das emoções, ter maior consideração pelos outros, responsabilizar-se por suas ações, tomar suas próprias decisões. Arnett (2000), em estudo com jovens americanos de 18-25 anos encontrou, entre os critérios utilizados pelos jovens para se considerarem adultos, serem responsáveis pelos seus atos e capazes de tomar decisões com autonomia. Galambos e Martínez (2007) também encontraram, em um estudo com jovens chilenos e argentinos, na faixa dos 20 anos, que eles tomavam o autoaperfeiçoamento como um marcador importante da adulez em detrimento dos marcadores sociais da vida adulta. Contudo, é preciso atentar que tais critérios atitudinais, em alguma medida, remetem a marcadores sociais, ou seja, a critérios socialmente estabelecidos que definem quem é ou não adulto: maturidade, responsabilidade, capacidade de tomar decisões.

## **6.5. Os negativos da experiência universitária**

Aspectos negativos da experiência universitária também foram vistos pelos entrevistados, ainda que em menor número que os aspectos positivos, pois, de modo geral, avaliaram que ela foi mais favorável que desfavorável. Esses aspectos negativos

dizem mais respeito a duas das instâncias desenvolvimentais destacadas pelas estudantes em seus depoimentos: a dimensão interpessoal e a acadêmica.

Um dos aspectos sublinhados por Neila e Sandra é que a universidade as inibiu do ponto de vista de sua expressão verbal. Ambas acreditavam que falavam melhor antes de entrarem na UFRB. Para Sandra, o fato de saber que estava sendo avaliada em suas apresentações, tanto na sala de aula como nas atividades de extensão etc., fez com que ela “desse uma travada”. Neila, quando chegou à universidade, sentiu-se muito retraída. Estava tentando aprender a falar novamente e já começava a melhor controlar o medo de falar em público. Isso se deu porque, no ensino médio, sentia-se num ambiente muito familiar e, por isso, ficava muito à vontade. Já na universidade, percebeu que qualquer opinião mobilizava muito seus colegas, principalmente, aqueles que tinham uma posição diferente da sua. Isso resultou em cautela, em pensar muito no que iria falar, na maneira que iria falar, levando sempre em consideração os colegas que estavam presentes no momento das suas apresentações em sala de aula. Além disso, deu-se conta que, na academia, era preciso ter um embasamento científico para fazer afirmações, para falar nas apresentações.

Essa inibição da fala declarada pelas estudantes pode ser compreendida com a ajuda dos estudos de Coulon (2008) sobre o processo de afiliação do estudante à universidade. Ao ingressar na vida acadêmica, o universitário deve aprender o ofício de estudante que consiste em adquirir tanto os códigos da vida intelectual quanto demonstrar que os domina aos professores e colegas, seja nos momentos formais de avaliação, quanto nas operações informais, que também são objeto de julgamento: expressão oral e escrita, inteligência prática, “saber se virar”, ortografia, apresentação de referências teóricas e bibliográficas. O discente deve adquirir, pois, a linguagem própria da academia, substituindo a cultura anterior de aluno do ensino médio pela nova cultura universitária mais complexa, sofisticada e, portanto, mais difícil de decodificar e adquirir já que é mais simbólica. Apropriar-se dela demanda tempo já que requer aprendizagem. Assim, o estudante universitário é um “estrangeiro” chegando a uma cultura desconhecida, e o que acontece com ele é algo semelhante ao que se dá com um forasteiro ao chegar a um país que fala uma língua diferente da sua língua natal e que pode se dar mesmo com um estrangeiro que tenha estudado a nova língua antes de chegar ao novo país: uma inibição da expressão oral e escrita pelo não domínio da linguagem natural do novo grupo.

Outro aspecto negativo da experiência universitária, relacionado ao anterior, foi apontado por Neila e diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de escrever. No seu curso, muitos trabalhos em grupo eram realizados, o que, por sua vez, resultava em que o estudante exercitasse pouco a escrita individual. Nos trabalhos em grupo, a tendência dos estudantes é utilizar a habilidade de cada um na distribuição das tarefas - quem escreve bem, quem sabe fazer correção gramatical, quem sabe cuidar da forma e estrutura do texto, etc - com isso, o exercício da escrita pessoal fica comprometido. “Pra você exercitar um todo, é você e você no seu computador e a escrita”. Ressentia-se disso uma vez que considerou que tinha dificuldade de escrever e quando o estudante chega ao estágio, no final do curso, “aí o professor diz, como você tá escrevendo assim? Como você tá fazendo isso? Como [ele] não faz um olhar retrospectivo da trajetória desse estudante, que a universidade não proporcionou, que as atividades não dão essa possibilidade, são poucos os momentos que você tem de escrever e ter devolutiva [do professor]”. Por outro lado, a universidade ajudou a resgatar o que chamou de sua "escrita mais livre", não acadêmica, que aconteceu no estágio quando teve de escrever um diário de campo onde teria de descrever os acontecimentos vividos no estágio, mas também suas impressões e seus sentimentos em relação ao que viveu. Dessa forma, teve a chance de exercitar uma escrita que articulava o descritivo e o subjetivo.

Neila apontou um aspecto que costuma ser negligenciado na formação universitária: a produção da escrita. De um modo geral, as instituições de ensino superior não se responsabilizam pelo ensino da escrita, pois partem do pressuposto de que os estudantes, ao ingressarem na universidade, já devem ter adquirido essa competência, desconsiderando que, mesmo que o jovem já tenha essa habilidade desenvolvida anteriormente, ele não tem domínio da escrita acadêmica, que se diferencia, significativamente, da escrita que lhe era exigida até então no ensino básico. Assim, entrar na universidade implica adquirir a capacidade de se comunicar por escrito e oralmente por via da utilização da linguagem acadêmico-científica. Sem dúvida, não encontrar previstas no currículo atividades que lhe proporcionem aprender essa linguagem, nem contar com a participação daqueles que também deveriam ser seus orientadores e guias na redação científica (os professores), resulta em bloqueios e dificuldades de escrita.

Mas Neila também apontou outro aspecto da produção da escrita que diz respeito ao autorizar-se. Para Coulon (2008), ser estudante é se autorizar a sê-lo, é se

autorizar a uma prática da vida intelectual. Ele utiliza aqui a noção de autorizar-se elaborada por Jacques Ardoino (1990): ser autor de si mesmo, ou seja, de decidir, com conhecimento de causa, meios, que dependem efetivamente de si próprio, como princípios que governam sua existência. Assim, Coulon entende que esse autorizar-se implica que o estudante também se autorize a ler, escrever, pensar, a perguntar nas aulas sem fazer previamente um autojulgamento desqualificador ou depreciativo. Desse modo, é possível pensar que Neila, pode ter encontrado, de fato, um ambiente acadêmico pouco favorecedor da sua escrita, mas que ela igualmente não se autorizou a escrever.

Os estudantes também apontaram que os cursos que faziam tinham um alto grau de exigência e de tarefas a serem cumpridas que acabou resultando em duas consequências: primeiro, uma negligência da vida pessoal, com pouco tempo para o lazer e os entes queridos:

*Acho que a universidade acaba sufocando em alguns momentos e aí você acaba tendo que se afastar um pouco dos amigos, da família, deixa de viajar pra ver pai, ver mãe, seu marido acaba tendo meio que dançar conforme sua rotina. Ele tem que se adaptar, você tenta adaptar, mas você tem prazo pra fazer um relatório, pra fazer uma apresentação, isso acaba influenciando diretamente nas relações pessoais (Neila).*

Embora não tenha falado como algo negativo, mas como algo quase inexorável ("eu não posso fazer nada"), Jandira também atribuiu à universidade a grande redução do contato com a família, raramente indo em casa. A família cobrava a sua presença, "na Semana Santa, eu fui lá [em casa], minha irmã disse, você já tá indo? Já. Então não precisava você ter vindo [risos]".

A segunda consequência foi o adoecimento. Neila, a partir da metade do curso em diante, passou a adoecer no final dos semestres. Tinha a sensação de que não podia parar, que tinha que dar conta de todas as tarefas e prazos das atividades do curso. "Aí o disjuntor do corpo apagou", em uma das situações foi internada no dia em que teria que apresentar um trabalho e que, apesar do médico discordar, decidiu que não iria ficar internada e foi direto do hospital para a universidade fazer a apresentação. Acreditava que tinha algo de seu, pois a forma como se organizou frente às demandas da

universidade pode ter colaborado para sua enfermidade, mas avaliou que a vida acadêmica, às vezes, sufoca ou pode levar ao adoecimento.

Maria também viveu uma experiência de adoecimento no antepenúltimo semestre do curso que denominou "crise de estresse": enxaqueca constante, ânsia de vômito, descamação das unhas. Isso foi fruto do acúmulo do estresse que foi acumulando ao longo do curso ao fazer as disciplinas, somado ao estágio que começou a fazer na época em que adoeceu, concomitante ao adoecimento do pai. Maria precisou procurar ajuda no serviço de psicologia do Centro e, para ela, a última greve docente e de técnico-administrativos, que aconteceu em 2015, acabou sendo boa ("dei sorte que veio essa greve"), pois pôde aproveitar esse período para se recuperar.

Sandra também passou por um processo de adoecimento, que não foi provocado pela universidade - um problema nos ovários - mas que ela considerou ter sido agravado porque se descuidou da saúde, adiando os exames médicos que costumava fazer, periodicamente, para dar conta das tarefas e prazos acadêmicos. Essa situação, o susto que ela lhe provocou, a fez refletir: "sempre tem que balancear lazer e universidade, tem que deixar a universidade um pouquinho de lado mesmo".

Jandira dormia muito pouco por causa dos estudos. Como tinha muitas provas, projetos e práticas, para dar conta deles, reduzia o tempo de sono, mas acrescentou que, qualquer oportunidade que tinha, ia para casa dormir. Maria também falou da mudança no seu ciclo de sono. Disse que nem sempre conseguia dormir oito horas porque tinha prova e os professores nem sempre entendiam e passavam todas as avaliações para o mesmo período. Com isso, para dar conta das tarefas, o estudante ou dorme pouco ou não dorme, "vira [a noite] estudando". O estágio também mudou seu ciclo de sono, pois acordava às cinco horas da manhã para pegar o ônibus às seis horas de modo a estar no hospital onde estagiava às sete horas, tudo isso acompanhado por uma mudança nos seus hábitos alimentares. Antes de entrar na universidade, tinha uma alimentação bem saudável, mas depois dela, nem sempre se alimentava direito porque, "às vezes, você tem aula de onze à uma hora da tarde, não tem como almoçar, isso dá um impacto muito grande. Eu que já sou magrinha [risos], aí perdi peso rápido", complementou.

Luiz também avaliou a carga horária prevista do seu curso e as exigências que ela implicava como negativas. Falou do que é conhecido no CCS como "bloco aula": um procedimento adotado no curso de enfermagem no qual ocorre uma concentração da carga horária de algumas disciplinas em torno de seis a oito horas de aula por dia da

mesma disciplina de modo que, em torno de trinta dias, o programa teórico curricular tenha sido cumprido. Na avaliação que fez, considerou que tamanha carga horária de aula, com o mesmo professor e mesma disciplina, "chega ser desumano" porque, depois de três horas de aula, o estudante não rende mais, cansando o aluno e o professor:

*A tentativa, eu acredito, é de conseguir fechar a carga horária, mas fecha a carga horária e a gente sai prejudicado. Aquele conhecimento que a gente deveria absorver a gente não consegue.... Você sai daqui [CCS] às cinco horas da tarde, chega em casa, têm coisas da casa pra fazer, além daquela disciplina, têm outras disciplinas que demanda tempo da sua pessoa ... e é outra coisa que os professores, não sei, parecem que eles não entendem que a gente tem... têm semestres que a gente tem sete disciplinas e aí vem atividade em cima de atividade, além de que você tem que revisar o assunto porque você não conseguiu absorver...*

Maria também considerou a carga horária do seu curso muito pesada. Era muita coisa para aprender em pouco tempo, isso, acrescido das greves acontecidas desde sua entrada na universidade, tornou sua experiência universitária, de alguma forma, sofrida. “É muita coisa pra você sintetizar, é muito assunto em pouco tempo... com as greves mesmo, é um semestre colado no outro, você não tem aquele tempo de ficar tranquila e aí você não tem tempo de sintetizar, de armazenar tudo aquilo que você aprendeu”.

Outro aspecto considerado como negativo pelos estudantes foi a relação com colegas. Cléo, Débora, Neila, Sandra e Luiz comentaram sobre essa questão. Cléo foi a única estudante que destacou a relação com seus colegas de turma apenas como negativa. Isso se deveu ao fato de que eles não tinham a mesma percepção que ela de que o BIS poderia ser uma experiência positiva ainda que não seja profissionalizante. Acrescentou, "eles estavam muito angustiados e estavam pensando muito negativamente".

Na turma de Cléo, em certo momento do curso, passou a existir um clima de competição muito forte. Como a maior parte dos estudantes do BIS estava interessada em fazer sua terminalidade em medicina, e o critério de seleção deles para esse curso

era o escore final em algumas disciplinas do bacharelado, os discentes começaram a se preocupar, prioritariamente, com as notas - as suas e as dos seus colegas, passando assim de coetâneos a rivais. Na fala de Cléo:

*...porque o BIS meio que virou concorrência, a gente se concorria dentro de sala, pra nota, então foi muito complicado, eu nunca me vi brigando por décimos na minha vida... Nunca fiquei triste brigando, nem discutindo com professor por causa de três décimos, cinco décimos e acabou que isso foi necessário um momento, não porque eu queria, mas porque eu vi que tava todo mundo assim e isso me levou a fazer isso também.*

Um pouco antes da entrevista, Sandra tinha assistido a uma situação difícil que envolvia colegas, mas sobre a qual não quis entrar em detalhes, falando evasivamente sobre ela. Quando lhe perguntei sobre sua relação com os colegas e, mais adiante, sobre aspectos negativos da experiência universitária, em ambas às vezes, emocionou-se e disse que, mesmo depois de quatro anos na universidade, ainda ficava muito chocada com o que alguns colegas faziam para serem aprovados. Acrescentou que eles deixavam os valores de lado e que essas situações lhe afetavam muito, fazendo-lhe chorar como naquele momento em que eu lhe entrevistava.

Ainda que não tivesse feito uma avaliação negativa da competição existente entre os estudantes, Cléo descreveu um clima inóspito existente na sala de aula quando avaliou como negativo a relação com seus colegas de turma. Havia um clima de pressão no curso e nas aulas, um índice alto de reprovação em algumas disciplinas consideradas difíceis, como as morfofuncionais, que levaram muito dos seus colegas a abandonarem o curso. De fato, é muito comum assistirmos, nos corredores do CCS, principalmente no final dos semestres, estudantes desolados por terem sido reprovados em algumas disciplinas ou eufóricos por terem conseguido ser aprovados nelas. Alguns deles, inclusive, chegam a protagonizar cenas catárticas que chamam a atenção ou assustam as pessoas que estão no prédio de aula uma vez que implicam pulos, berros, correrias e choros compulsivos pelos corredores.

Na pesquisa realizada por Santos, Oliveira e Dias (2015) com estudantes de psicologia e economia, os participantes também falaram da competição entre colegas.

As principais dificuldades apontadas pelos discentes nesse estudo dizem respeito à percepção de postura individualista de colegas que, ao invés de cooperarem entre si, rivalizam.

Essa competição existente entre estudantes é uma situação quase inevitável, considerando a forte vinculação existente, na atualidade, entre a formação superior e o mundo do trabalho, esse último delineando os rumos da primeira, por um lado, exigindo um aprimoramento, cada vez maior, para a inserção nele e, por outro, ofertando um número, cada vez mais reduzido, de postos de trabalhos. Há, desse modo, uma mensagem implícita de que, para ter êxito profissional nesse mundo do trabalho restrito, é obrigatório se aperfeiçoar continuamente e ser o melhor, o que leva, por sua vez, a uma competição velada, antes mesmo de entrar na universidade, acirrada com a entrada nela.

Os estudantes sabem que não basta fazer um curso superior, é preciso ser o melhor possível, ainda no período de formação, para aumentar as suas chances de êxito uma vez que não há espaço para todos, considerando ainda, que no início da vida profissional, é comum que empresas utilizem o histórico acadêmico como critério de seleção dos candidatos a vagas de emprego e de estágio. Com isso, efetivamente, os estudantes acabam competindo entre si tanto para conseguirem uma das vagas no seu curso de escolha quanto para obterem as melhores notas nele. Nesse sentido, como aponta Dubet (1998, p.28):

Se é preciso se alegrar com os benefícios das consequências da massificação, é preciso também admitir que a escola [a universidade também] funciona 'como um mercado' no qual age em função dos seus recursos, em uma concorrência surda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos.

Débora, já no início do curso, queria adiantá-lo. Para isso, fez disciplinas no período de férias e matriculou-se em outras, além das que estavam previstas no semestre que estava cursando. Isso fez com que ela circulasse em muitas turmas. Contou que teve turmas em que foi bem recebida, mas que, em outras, nem tanto: "O que essa garota tá fazendo aqui? Gente, era horrível [risos]", acrescentou. Disse que só ganhava respeito dessas turmas nos seminários. Mas depois de avaliar, considerou que essa experiência



foi interessante e, ao mesmo tempo, serviu para que visse que a sua turma de origem era chata, "um povo mais cri cri e mais sério", "é um pessoal muito certinho", explicou. Neila falou do receio que tinha de dar sua opinião sobre algo que estava sendo discutido em sala porque "se você tiver um grupo radical na sua sala [turma] ou numa sala [turma] que você tá desconhecida e você falar alguma coisa, misericórdia, você pode ser massacrado!"

Luiz avaliou seu percurso universitário como um tanto sofrido porque é uma pessoa que gostava de fazer amizade, "mas amizade de verdade hoje tá difícil. Até o ambiente universitário, às vezes, não oferece a amizade que você quer. Você encontra alguns amigos entre aspas, mas amigos de barzinho, mas que não é exatamente o foco que você precisa", esclareceu. Luiz é proveniente de família de religião evangélica, desde criança praticante, o fato de que ainda a frequentava e de não gostar de ir a outros lugares que não o templo lhe trouxe dificuldades em fazer amizades na universidade. Por isso considerava que sua experiência acadêmica, no que diz respeito às relações de amizade, "foi doída".

A formação universitária, de modo geral, impõe ao estudante tarefas novas e diversificadas que requerem um volume grande de trabalhos, leituras e avaliações que, associadas com fatores descritos por Juncá (2012) - ambiente de competição, as solicitações de cada disciplina, as dificuldades em componentes curriculares específicos, os questionamentos sobre a integração entre a teoria e a prática, o aproveitamento acadêmico, a falta de tempo para se dedicar à família, amigos, lazer e às necessidades pessoais - podem provocar efeitos negativos na saúde dos estudantes. Para o estudante da área de saúde, esse processo pode ser mais acentuado na medida em que ele, além dos estressores típicos do ensino, nos estágios, atua diretamente com o público, prestando-lhe cuidados de saúde, aproximando-se, assim, dos problemas e conflitos encontrados nas pessoas que atende (Carlotto, Nakamura e Câmara, 2006; Tarnowski e Carlotto, 2007). Além disso, cabe acrescentar, os cursos da área de saúde tendem a ter cargas horárias totais muito extensas, que exigem dedicação quase exclusiva à formação, não sendo diferente na UFRB, como vimos na apresentação que fiz sobre os cursos do Centro de Ciência da Saúde, ainda que com as reformas curriculares dos cursos do Centro, ocorridas a partir de 2014, tenha havido a tentativa de diminuí-las. Essas cargas horárias ainda impõem aos estudantes um ritmo que os fazem vivenciar, em alguma medida, ainda na formação, o ritmo de trabalho dos profissionais

da sua área. Esses fatores, quando tomados em conjunto, podem provocar consequências negativas na experiência universitária como as vividas por Sandra, Neila, Jandira e Maria na forma de negligência da vida pessoal e adoecimento.

É importante também considerar que a inserção e participação da pessoa em diferentes ambientes sociais acabam criando uma inter-relação entre eles, que, por sua vez, pode resultar na interferência de um sobre o outro (Bronfenbrenner, 1979/1996). Essa influência nem sempre é equitativa de modo que um ambiente pode ocupar mais espaço na vida da pessoa do que outro, que se constitui como tal a partir do sentido e grau de importância que lhe é dado pela própria pessoa. Assim, podemos considerar que, em alguma medida, as características pessoais do estudante vão interferir sobre o modo como ele vai lidar com as demandas da sua formação universitária. Neila, em alguma medida, confirmou isso. Ao falar do seu adoecimento, ela hesitou: "só que eu não sei se é a universidade ou se é a minha organização frente às demandas da universidade", ainda que considerasse que essa possa sim tomar muito a vida do estudante.

Neila e Débora também avaliaram a relação com a maioria dos seus professores como um aspecto negativo das suas experiências universitárias. Neila deu destaque a questões tanto profissionais como propriamente relacionais na avaliação que fizeram deles. No projeto de extensão de que participou, teve uma relação "muito sofrida" com a professora responsável pelo projeto. Isso porque considerou que a docente não se ocupou de preparar a comunidade atendida para o término do trabalho, desconsiderando que essa última já tinha a queixa de que "as pessoas chegavam e saíam e eles não tinham uma devolutiva" e isso acabou se repetindo no projeto de que participou. Essa situação a incomodou tanto que tomou a iniciativa de avisar aos atendidos que a prática estava terminando: "Assim, eu tentei ir pelas beiradas, conversando com eles, não, a gente tá terminando e tal, tá finalizando, mas não houve um amparo, de fato, do orientador para que [isso] fosse feito, não houve assim um fechamento, de fato, pra que isso fechasse bem, pra que eles não ficassem assim com essa sensação".

Outro aspecto trazido por Neila é que, ao longo da sua formação, foram poucos os professores que demonstravam acreditar na potencialidade dos estudantes, a que ela se refere como "apostar no aluno", o que esperava é que os docentes valorizassem as atividades realizadas por eles e que dessem retorno que lhes ajudassem a melhorar seu desempenho. Enfatizou essa questão, principalmente, no que diz respeito à produção

escrita. Para ela, os professores pouco ajudaram a ela e seus colegas a melhorarem sua escrita. Ela sabia que isso demandava tempo do professor, que eles tinham muitos afazeres, tanto dentro de sala de aula quanto fora dela, mas ainda assim considerou que esse tipo de *feedback* era importante para o discente. Também destacou que faltou em alguns professores “a sensibilidade de perceber que a gente [os estudantes] não é puramente máquina, não é meramente técnico, mas que existe um ser humano e que isso, às vezes, é negligenciado por nós e pelo olhar do professor, que é psicólogo, que tá ali na frente e que, muitas vezes, esquece disso”.

Débora teve experiências positivas com alguns professores e negativa com a maioria, mas acrescentou que esses poucos professores compensaram pela qualidade. Ela estava convencida de que precisava de discussões que a “tirem do lugar” e que precisava de “referencial positivo”, de “parâmetro”, lugar que deve ser preenchido pelo professor, indicando que, para ela, mais do que docente, ele é também um modelo de profissional da sua área de formação, no caso, a psicologia. Em determinado momento do seu curso, começou a ficar “cansada disso, de ir para sala de aula, pegar disciplina e ser a mesma coisa, aí fui ficando meio assim, sem as referências que eu tanto queria [risos]”. Isso a desanimou tanto que pensou em abandonar o curso, mas não fez porque teve o apoio dos seus colegas para continuar sua formação.

Maria também avaliou a sua experiência com alguns professores como negativa. O grau de exigência, as muitas cobranças “causa aquele medo”. Contudo, avaliando no geral os aspectos negativos da sua experiência universitária, Maria considerou que o que foi difícil nessa experiência teve um lado de autoaprendizagem, explicou: “pela dificuldade você se conhece...eu acho que eu me conheci mais do que se eu tivesse feito tudo certinho... então foi uma dificuldade que, de certa forma, me ajudou”.

## **6.6. O Interacionismo simbólico no que dizem os estudantes**

O interacionismo simbólico, como uma teoria subjetivista, toma o ponto de vista do ator e sua definição da situação como elemento fundamental de análise do ser humano como ser social. Segundo Queiroz e Ziolkowski (1997, p.47/48), a preocupação dessa perspectiva é

Seguir a transformação progressiva das atitudes das pessoas (no sentido de Thomas: 'as características subjetivas dos indivíduos do grupo social considerado') face aos acontecimentos que as afetam e acessar assim uma experiência social 'vista do interior' 'na definição da situação' pelo próprio ator.

Por ser uma perspectiva que tem como foco a compreensão do homem social, o interacionismo simbólico dialoga com a compreensão de desenvolvimento humano que adoto nessa tese que, como já disse, o toma como dependente de um ambiente social e das interações que resultam dessa inserção. "As relações indivíduo-cultura ... [são] constituintes do sujeito e estabelecidas em práticas culturais concretizadas e atualizadas nas interações e atividades diversas em contextos históricos e sociais específicos" (Carvalho, Soares & Barbato, 2014).

É Blumer (1966) quem afirma que, para Mead, a vida em grupo é condição essencial para a emergência da consciência, da mente, do mundo de objetos, do ser humano como um organismo que possui *selves* e comportamento na forma de atos construídos. A experiência subjetiva resulta assim da interação constante com outros e consigo próprio.

A interação é, pois, o espaço que possibilita o *self* e a sociedade. É por meio dela e da simbolização que ambos são gerados. Nesse sentido, o processo de comunicação, e em particular a linguagem, a socialização e a educação são os meios por meio dos quais a experiência do(s) grupo(s) é disponibilizada para o mundo de significados e de valores subjetivos de seus membros (Perez, Tielbe & Giraldo, 2008; Lal, 1995).

Como enfatiza Lal (1995), a comunicação é central para a vida em grupo porque possibilita compreensões partilhadas de existir entre os membros do grupo, bem como a transmissão intergeracionalmente delas, que, por sua vez, tornam possível a ação coletiva. Dessa forma, podemos dizer que processos de socialização e de educação presentes em cada cultura humana, que têm como principal ferramenta a linguagem, vão direcionar o desenvolvimento humano necessário para que o indivíduo que dela participa se torne um membro.

Em síntese, falar de subjetividade e experiência subjetiva no interacionismo simbólico é falar de um processo de construção de si que se dá na interação com outro e consigo mesmo. É através dela que o sujeito atribui sentidos para sua experiência. "No

espaço de interação se constroem significados próprios que permitem que seus membros façam leituras da realidade que outros membros do grupo podem reconhecer como significantes" (Perez, Tielbe & Giraldo, 2008), produzindo assim versões da realidade.

Ao ingressar na universidade, os estudantes entrevistados se expuseram a pessoas e grupos diferentes que os afetando, mais ou menos intensamente, e a partir da leitura que fizeram deles, influenciaram o seu processo formativo.

Podemos perceber que, em todo momento, os discentes entrevistados falaram de mudanças de si que, direta ou indiretamente, implicaram o outro e a relação com ele, seja quando discorreram sobre aspectos dessas mudanças explicitamente referentes à interação com o outro (lidar, conviver com o outro; repercussões de suas ações sobre o outro e do outro sobre si), seja quando trataram da coletividade (consciência da desigualdade social; noção de pertencimento), seja quando falaram de aspectos mais relacionados a si mesmos (identidade, assertividade, autoimagem, autonomia).

Esse outro, que esteve implicado em sua mudança, foi o colega, o amigo, o professor, o profissional do campo de estágio, os pais e parentes ou a própria instituição com suas normas, currículos, políticas, decisões, todos aqueles com os quais interagiram durante seu processo formativo, pessoas com que estabeleceram uma relação de mão dupla, sendo ora mais influenciados ou afetados por elas, ora lhes influenciando, ambos tanto positiva como negativamente.

Uma experiência universitária, pois, que foi continuamente entrecortada pela relação com os outros, tanto com aqueles que com quem tinham um vínculo afetivo (seus outros significantes) quanto com aqueles com quem, inevitavelmente, tiveram que conviver; tanto aqueles que, voluntaria ou involutariamente, cruzaram seu caminho, a quem espontaneamente buscaram ou com quem, forçosamente, conviveram, fizeram parte da sua trajetória universitária.

Relações que, construídas pelos estudantes através do seu agir com o outro, na direção do outro ou tendo o outro como mediador ou interlocutor, promoveram mudanças que eles passaram a identificar em si mesmos. Ações que se deram também no trânsito que fizeram entre o mundo universitário e os outros mundos dos quais participam. Para alguns, foi nesse vai e vem entre os mundos a que pertencem onde se deram as mudanças identificadas em si mesmos. O ser humano é constituído e se constitui a partir dos diferentes contextos de que faz parte. Parece que os estudantes entrevistados compreenderam isso uma vez que avaliaram que as mudanças de si que se

deram ao longo da sua experiência universitária são fruto da interação entre o que vivenciaram na universidade e fora dela. Quando disseram que suas mudanças eram resultado da interação entre o vivenciavam nesses mundos é como se considerassem o caráter multi e intercontextualizado do desenvolvimento humano.

Para outros, as mudanças propiciadas pela experiência universitária possibilitaram um novo olhar sobre os outros mundos de que fazem parte e, conseqüentemente, uma transformação na relação com eles. Nesse sentido, é possível afirmar que o ambiente acadêmico foi um espaço onde se deu o desenvolvimento, mas, principalmente, um espaço promotor dele. Vivências se tornaram experiências à medida que os discentes deram sentido para a primeira que resultou em (trans)formação de si para além do âmbito técnico-profissional como os próprios entrevistados perceberam.

Um aspecto que chamou minha atenção foi que os estudantes entrevistados não fizeram menção às atividades de lazer, esportivas e culturais como sendo produtoras de experiências que resultem em formação de si. Isso não apareceu nem mesmo quando, durante a entrevista, tento provocá-los para que falem sobre tais atividades. É preciso considerar que o Centro, por um lado, oferece poucas atividades desse tipo e os discentes, por outro, também as promovem muito pouco. Mas tomando esse aspecto em consideração, e até mesmo por causa dele - sendo poucas as atividades de lazer, esportivas e culturais, seria esperado que os estudantes usufríssem delas quando acontecem - podemos falar de um baixo envolvimento deles com tais atividades. É possível levantar algumas hipóteses sobre isso. A primeira é que, por serem estudantes da área de saúde - que tem uma carga horária de aulas extensas e atividades densas que exigem um alto grau de dedicação às tarefas do curso - eles não participam dessas atividades ou participam muito pouco. A segunda é que, de fato, os estudantes não consideram que essas atividades possam ser promotoras de desenvolvimento e, conseqüentemente, de formação de si. Uma terceira hipótese é de que pode lhes faltar experiências formadoras anteriores nesse campo devido à origem pobre.

É possível ainda identificar alguns aspectos trazidos pelos estudantes que entrevistei que são semelhantes àqueles das pesquisas sobre vivência universitária que apresentei anteriormente.

Na pesquisa de Astin (1991), os estudantes também indicaram a participação em intercâmbio como algo que beneficiou seu desenvolvimento pessoal. A interação com pares foi indicada como a dimensão que mais influenciou o desenvolvimento acadêmico

e pessoal do discente, incluindo morar na residência universitária e ser representante estudantil. A interação com docente em projetos de pesquisa e nas conversas fora de sala também apareceram como fatores que influenciam o desenvolvimento discente.

Na pesquisa de Kuh (1995), interação com pares e docentes e viagens foram experiências consideradas pelos estudantes como tendo influenciado seu desenvolvimento pessoal. Já nos estudos da arte feitos por Pascarella e Terenzini (2005), os autores identificaram que os estudantes se tornaram mais críticos e reflexivos, tornaram-se mais maduros e autônomos, mais abertos para a diversidade, desenvolveram a habilidade de liderança. Morar no *campus* teve impacto sobre a empatia e habilidade de se relacionar com os outros. A relação com professores e com pares foi determinante do crescimento e da mudança ao longo da formação no *college*. O impacto do *college* foi ainda determinado pelo esforço pessoal e envolvimento do estudante no que é oferecido nos aspectos acadêmico, interpessoal e extracurricular.

Fior e Mercuri (2003) identificaram entre os estudantes entrevistados maior aceitação das características pessoais, amadurecimento pessoal, aprimoramento do senso de responsabilidade, mudanças no modo de conduzir os estudos, maior segurança pessoal, maior independência em relação aos pais, diminuição de preconceitos, desenvolvimento do senso crítico, aprendizagem de interagir com pessoas e ser profissional, aquisição de conhecimento, empobrecimento dos hábitos alimentares, habilidade de liderança. Por fim, Pachane (2003) identificou mudanças na autoconfiança, no senso de responsabilidade, independência, autoconceito, visão de mundo, amadurecimento, mudança nos valores familiares, morais e religiosos.

Um aspecto trazido na minha pesquisa de que não falam as pesquisas acima é a compreensão que têm os estudantes sobre a interação existente entre a sua vida acadêmica e extra-acadêmica. É possível que isso se deva ao fato de que essas pesquisas foram realizadas a partir de questionários e escalas de avaliação que focaram, especificamente, a vivência acadêmica dos estudantes. Considero que essa foi uma contribuição trazida pela minha pesquisa aos estudos sobre a vida estudantil.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu do meu interesse, como docente e pesquisadora, em compreender como jovens experienciam a vida universitária. Como uma instituição recém-criada, no caso a UFRB, pode participar no desenvolvimento de moças e rapazes, ajudá-los a construir sua história pessoal e direcionar seu presente e futuro? O meu entendimento era de que a universidade é um espaço de desenvolvimento que ultrapassa a dimensão técnico-profissional e que o estudante compreende isso ao perceber mudanças em si provocadas pela experiência acadêmica.

Seguindo o que sugere Kaufmann (1996), comecei minha investigação no campo com o esboço de uma ideia na cabeça e certa de que ali tinha algo a ser compreendido. Assim, adotei como caminho metodológico a etnografia e a entrevista compreensiva, por estar convencida, como elas, de que fazer pesquisa nas ciências humanas implica se deixar conduzir, em alguma medida, pelo campo e pelo fenômeno que nele estudamos, abrindo-nos para escutar e olhar o que as pessoas têm a dizer sobre si mesmas e sobre o mundo de que fazem parte e ajudam a construir. Tanto para a etnografia quanto para a entrevista compreensiva é a estada no campo de investigação que desperta no pesquisador a necessidade de maior compreensão sobre o fenômeno e não o contrário. Foi exatamente isso o que aconteceu comigo. Ser membro de uma instituição que eu ajudava a construir, envolvida com as questões acadêmicas e com as emergências da sala de aula, interessada na trajetória dos meninos e meninas que transitam, por um tempo de suas vidas, em seus espaços e oportunidades, foi o que me despertou a vontade e disposição de entender melhor a dinâmica invisível por trás das aparências da vida estudantil, mais especificamente, do processo formativo nela envolvida.

A partir daí, comecei a delinear meu trabalho, inclusive, do ponto de vista teórico. Enveredei então pela discussão sobre a formação de si e a experiência universitária, que conduziu à discussão sobre a universidade no Brasil, o conceito de *Bildung*, o si e a reflexividade. O mergulho na literatura me permitiu compreender que uma vivência - entendida como aquilo que se vive - pode se constituir ou não em uma experiência. Para que isso aconteça, é imprescindível que a pessoa reflita sobre o que viveu e sobre si vivendo o que viveu, dando-lhe um sentido pessoal. É esse processo que possibilita uma mudança - a formação de si. Foi isso que persegui em minha pesquisa. A vida universitária oferece ao estudante, intencionalmente ou não, vivências



que, resultarão em (trans)formação, a depender da reflexão que ele faz sobre elas e do sentido pessoal que lhes dá. Tinha clareza de que os estudantes não somente fazem isso como são capazes de perceber em que aspectos mudaram e em que medida a universidade contribuiu para essa mudança.

Ainda na trilha teórica, caminhei em direção a uma reflexão sobre a psicologia no ensino superior, já que se trata de uma tese em psicologia do desenvolvimento humano e psicologia da educação, chegando à conclusão de que, quanto à sua atuação na educação superior, há muito ainda a fazer. Como antes indiquei, a psicologia, historicamente, dedicou-se aos estudos sobre a infância e a adolescência por considerar que era nesses períodos da vida onde mudanças desenvolvimentais ocorriam. Só recentemente, é que ela ampliou sua compreensão sobre desenvolvimento humano para entender que mudanças ocorrem em todas as fases da vida. Com isso, começou a se voltar para os estudos do jovem, do adulto e do idoso, bem como se interessar pelos espaços onde transitam pessoas nesses períodos da vida. No caso específico da juventude, entre elas, as instituições de ensino superior, cada vez mais importantes para esse segmento.

Como meu público de interesse é o estudante jovem, discutir juventude, sua conceituação e caracterização foi inevitável. Busquei apresentar os aspectos envolvidos na dinâmica das trajetórias e situações juvenis, compreendendo tanto a mudança do perfil juvenil que políticas no ensino brasileiro, nas últimas décadas, trouxeram para dentro das universidades, quanto um dos aspectos desenvolvimentais que acontece durante os anos de formação acadêmica: a transição para vida adulta. Há um entendimento entre os estudantes de que a vida universitária também lhes traz o desafio de se tornar adulto, assumindo tarefas socialmente estabelecidas para essa fase da vida que vão de tomar conta de si, "virarem-se sozinhos", a se tornarem financeiramente independentes.

Como aporte teórico, adotei o interacionismo simbólico que, apesar de ter entre um dos seus precursores, um psicólogo social, George Hebert Mead, é muito pouco conhecido e utilizado pela psicologia. Compreendendo que o ser humano é fruto da interação que estabelece com o mundo e com outros com quem compartilha símbolos, valores, visões de mundo, o interacionismo simbólico entende que a subjetividade humana é constituída de um eu individual, aspecto do *self* que o diferencia dos demais seres humanos, e um eu coletivo, dimensão do *self* que o torna membro de um grupo

social. A pesquisa que realizei, permitiu-me constatar que o processo formativo é, em muitos aspectos, um processo interativo. Os estudantes entrevistados caminharam na direção de um entendimento de que a formação de si se dá na relação, direta ou indireta, com o outro. Como refere Laterrasse (2002, p.41), o sujeito é um ser ativo "cuja relação com o outro é obrigatória porque ele não pode se construir - mesmo biologicamente - se ele não passa pelo outro".

De um modo geral, o estudo identificou cinco instâncias nas quais os participantes da pesquisa perceberam mudanças desenvolvimentais: 1. mudanças psicológicas (maturidade; assertividade; autonomia, segurança, controle emocional, autorregulação, impaciência, autoexigência, autoconhecimento, etc.); 2. mudanças acadêmicas (aprender a escrever, a estudar, a pesquisar, a ensinar; falar em público, etc.); 3. mudanças político-sociais (noção de pertencimento; compromisso social; visão política; visão de mundo; quebra de preconceitos, etc.); 4. mudanças relacionais (respeito ao outro, lidar com as diferenças e diversidade, com hierarquia, etc.) e 5. mudanças profissionais (quebra da idealização da profissão e dos profissionais, etc.). Foram os próprios estudantes que perceberam mudanças que não são meramente técnico-profissionais e que dizem respeito a um desenvolvimento mais integral de si mesmos.

Ao longo das entrevistas e da análise e, principalmente, ao sistematizar o que disseram os participantes, fui tomada pelo sentimento de que estava estudando e ouvindo o óbvio. Esse sentimento logo passou a ser acompanhado de uma pergunta: se é óbvio que a experiência universitária promove mudanças para além das técnico-profissionais, por que não enxergamos isso? Por que nos debates que fazemos sobre a formação universitária os seus aspectos não profissionais não são levados em conta? A resposta que consegui organizar é que, tomados por uma "cegueira do cotidiano" (S. Sampaio, comunicação pessoal, janeiro de 2016), naturalizamos e, principalmente, automatizamos evidências. Do mesmo jeito que não nos ocupamos em pensar sobre o nosso "escovar dentes, tomar banho" é difícil enxergar outras práticas sociais cotidianas. Elas estão presentes, atuam, mas são invisibilizadas pelo nosso dia a dia. De tão familiares, desaparecem sob "as lentes interpretativas convencionais [que] acabam por embaraçar a visão e a percepção" (Stecanela, 2009, p. 66).

Nos ambientes educativos não é incomum que práticas e concepções educacionais sejam naturalizadas, inclusive, muitas vezes, pelo distanciamento histórico

entre a aplicação delas na atualidade e o período em que foram pensadas. Se lembrarmos de que o ensino superior brasileiro foi inspirado no modelo de universidade criado por Napoleão Bonaparte sobre bases utilitaristas com vistas à profissionalização para possibilitar o bom funcionamento do Império (Brito, Garrido e Sampaio, 2015), e que desde sua criação, pós 1808, tem reproduzido o mesmo modelo, não é difícil compreender o que ocorre. Se o objetivo da formação universitária é, prioritariamente, técnico-profissional e se fazemos isso há décadas, não precisamos pensar sobre ela, basta continuar reproduzindo-a. Assim, ficam ocultos os outros aspectos nela envolvidos considerados não relevantes já que não pertencem ao rol do que se convencionou ser, nesse contexto, objetivos acadêmicos, tornando-se uma espécie de "efeito colateral" da proposta de educação universitária.

Por isso que uma das tarefas que a etnografia propõe para o pesquisador que estuda o campo a que pertence é importante. Ela propõe que ele transforme o familiar em estranho, distanciamento que obtém perguntando por que, descrevendo e analisando o óbvio. Foi o que quis fazer nesta minha tese. Ao perguntar sobre as diferentes dimensões do processo formativo para os estudantes, público-alvo da missão universitária, trouxe à tona aspectos presentes dessa formação que não estão visíveis, mas que deixaram sua opacidade no momento em que questionei sobre eles.

A minha questão de pesquisa apurou meus sentidos para tudo aquilo que, no dia a dia da instituição, estivesse relacionado com seu objeto. Muitos foram os momentos que não puderam ser descritos aqui, mas que me fizeram entender melhor a experiência universitária estudantil: uma aula, na disciplina Juventude e Contemporaneidade em que, depois de escutarmos um dos estudantes tocar "Tempo Perdido" do Legião Urbana, com o propósito de discutir a relação entre juventude e música, um dos jovens presentes observou que o ingresso na universidade ampliou seu gosto musical. Ou o dia em que uma estudante de mais idade que a média do seu grupo contou que seu processo de adaptação à instituição foi atravessado pela discriminação que sofreu dos seus colegas de turma que acreditavam que, pelo fato de ser mais velha, tinha problemas de compreensão e, por isso, era sempre rejeitada em trabalhos de grupo.

Ou no evento comemorativo ao dia dos psicólogos em 2014, em que convidamos dois estudantes para falar da experiência de intercâmbio internacional e quando, cada um utilizou formas completamente diferentes de significá-la: para um deles, o intercâmbio foi um processo formativo "divisor de águas" em sua vida, visível para

quem o conhecia, como eu, desde seu ingresso na universidade. O intercâmbio tinha funcionado como um mergulho em si mesmo e em suas origens; para a outra, mais encantada com a possibilidade que o intercâmbio lhe proporcionou de conhecer outros países e pessoas, falou pouco de si e muito dos outros, dos lugares e culturas que conheceu, dos amigos que fez.

Ou ainda, a irrupção que fizeram os estudantes moradores da residência universitária na solenidade de posse da nova direção do CCS, na presença do atual reitor da UFRB, transformando o evento num momento de desabafo para afirmar que os estudantes do Centro não são passivos e apolíticos, como eram vistos pela comunidade acadêmica, que confundia o modo como conduziam seus processos de reivindicação com apatia política. Nos vários encontros que nós, os professores, tivemos ao longo desses últimos três anos para construir a reforma curricular dos cursos do Centro e nos quais nos debruçamos sobre o perfil de egresso que queremos, questão para a qual, eu acredito, ainda não temos uma boa resposta. Esses e tantos outros momentos que, registrados em meu caderno de campo, ajudaram-me a mergulhar, mais profundamente, na vida estudantil e a constatar quanto ainda pouco sabemos sobre ela.

Fiz um estudo de caso onde entrevistei jovens que dividiram comigo sua experiência universitária. Acredito que uma pesquisa longitudinal, onde alguns estudantes fossem acompanhados do começo ao fim da sua formação acadêmica, traria um conhecimento mais rico e aprofundado do que o que consegui produzir.

Para realizar meu trabalho, foi necessário que eu adotasse um olhar interdisciplinar. Isso porque debruçar-se sobre processos formativos implica a necessidade de diálogo e colaboração de diferentes áreas do conhecimento uma vez que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado. A prática educativa é, por si mesma, interdisciplinar, assim como os estudos sobre a juventude que, por suas experiências complexas e heterogêneas, só pode ser compreendida a partir de uma abordagem interdisciplinar, esta última aqui entendida como a define Raynaut (2011): processo em que diferentes disciplinas colaboram e dialogam, considerando suas bases teórico-metodológicas, para o entendimento de objetos que necessitam da cooperação entre disciplinas diversas. Desse modo, eu não poderia nesse meu estudo fazer apenas uso da psicologia. Precisei diversificar meu olhar, trazendo para o campo do diálogo conhecimentos outros que ajudassem a compreender o fenômeno sobre o qual me debruçava. Por isso afirmo que esse trabalho é, em alguma medida, uma tese

interdisciplinar, ao menos na minha tentativa de articular diferentes saberes que, efetivamente me auxiliassem a construir uma visão mais ampla sobre a experiência universitária dos jovens estudados.

Pesquisar sobre o processo formativo dos estudantes e suas experiências universitárias me fez também pensar, quase que inevitavelmente, sobre o meu próprio processo formativo e dos meus colegas docentes como professor/as universitário/as e sobre o que, ao longo desses anos de trabalho na UFRB, constituiu-se como experiência para nós. Vivemos muitas coisas desde então.

Os que, como eu, chegaram à universidade nos seus primeiros anos de funcionamento, vivenciaram e participaram da sua implantação e construção. Passamos por dificuldades como não ter lugar para trabalhar ou para dar aulas, já que o prédio ainda estava sendo construído, em um tempo em que precisávamos nos revezar para usar os poucos computadores e impressoras que tínhamos disponível na sala dos professores. Como gostava, exageradamente, de dizer uma colega, "abrimos caminhos com a ajuda de um facão, capinamos o mato ao redor".

Tivemos que assumir múltiplas tarefas além do ensino propriamente dito, atividades que compõem o magistério superior no Brasil, como o Ministério da Educação prevê (ensino, extensão, pesquisa e administração), mas que, para muitos de nós, principalmente no que diz respeito à gestão, assumi-las era quase compulsório naquele momento, um grupo, em sua maioria, formado por recém-pós-graduados que enfrentava a sua primeira experiência docente no ensino superior.

De lá para cá, passamos por duas greves de professores, duas paralisações estudantis, três greves de técnicos administrativos, três eleições para reitor, três para diretor de Centro, (re) formulações curriculares, mudança do sistema de entrada de novos estudantes (de vestibular para ENEM; de ingresso por curso para ingresso pelo BIS), concursos e seleções para contratação de professores, visitas de comissões do MEC para (re) validação dos cursos. Nesses dez anos de existência, 29 turmas concluíram seus estudos, obtendo um diploma de nível superior.

Também vivenciamos as questões ligadas ao dia a dia de uma universidade pública: assumir disciplinas, participar em grupos de pesquisa e extensão, orientar trabalho de conclusão de curso, supervisionar estágio, submeter trabalhos a editais internos e externos, participar em eventos científicos internos e externos, propor e organizar alguns desses últimos, elaborar pareceres em processos discentes e docentes,

participar em bancas de graduação e pós-graduação interna e externa, coordenar colegiado e área de conhecimento, participar em comissões especiais e um colosso de reuniões.

Ao mesmo tempo em que nos consolidávamos como professores de uma universidade pública, vivíamos o que essa condição trouxe para a dimensão mais pessoal de nossas vidas: mudança de estado ou cidade, afastamento de amigos e família, final de casamento e/ou novas uniões, nascimento de filhos etc. Fico pensando o quanto tudo isso resultou em formação de si igualmente para nós professores e o quanto ela repercute na formação que propomos aos nossos estudantes. Será que nos damos conta de que esses acontecimentos também podem ser formativos?

O professor de ensino superior não tem uma formação, propriamente dita, para a docência. A pós-graduação forma pesquisadores, especialistas, mas não forma docentes. O tirocínio docente, que nem mesmo é obrigatório em todos os programas de pós-graduação, é insuficiente para formar um professor. Normalmente, restringe-se a um semestre onde o estudante de pós-graduação deve assumir as aulas de uma disciplina na graduação, não sendo incomum que ele a divida com seu orientador. Em pouquíssimos momentos da formação de mestres e doutores em programas de caráter acadêmico, acontecem discussões sobre a docência em si: o ensinar, suas metodologias, técnicas, a complexidade da relação professor/aluno, o ato de aprender e seus caminhos e as angústias, impasses, reflexões contingentes à docência.

A formação na graduação também é basicamente técnica. Com isso, o docente entra no magistério superior muito despreparado para ser professor. Conhece muito pouco sobre ensino superior: sua história, políticas e leis que o regulamentam; pouco sabe sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre as dimensões não técnicas/profissionais que envolvem a formação universitária; não se dá conta de que, além de professor, ele é um educador que ensina não somente conteúdos, mas também atitudes e modos de relação. São técnicos cobrados e avaliados apenas tecnicamente: quantas disciplinas e turmas, quantos artigos, quantos orientandos, quantos projetos de pesquisa e extensão, etc.

Por sua vez, as universidades não costumam ter núcleos que se ocupem da formação docente, ajudando o professor a refletir sobre sua própria prática e a transformar suas vivências acadêmicas em experiências. Contudo é certo, que do mesmo jeito que acontece com os estudantes, para muitos docentes, à revelia da

universidade e deles mesmos, dá-se com eles formação de si em muitas dimensões. Mas penso que, para o professor no ensino superior, por ser ele um educador e estar ocupado com a formação discente e com a sua própria, tomá-la como algo mais ampla que a formação técnica/profissional não pode ser opcional. Ao contrário, isso faz parte daquilo que compõe a docência. Urge desenvolver uma formação docente mais reflexiva que auxilie o professor a pensar sobre o exercício da docência, o que a constitui e suas vicissitudes e que também o prepare, ampliando sua compreensão sobre o processo educativo e os aspectos desenvolvimentais envolvidos no ato de formar, afastando-se, dessa forma, do caráter instrumental que propostas de formação de professores normalmente adotam.

Um curso universitário e as marcas que ele deixa em cada estudante é muito maior do que aquilo que aparece nos currículos, nos programas e ementas das disciplinas. A trajetória estudantil na universidade não se faz só a partir deles, mas se faz também nas vivências e interações que o jovem estabelece no contexto universitário e fora dele, ao movimentar-se num emaranhado de interações. Como diz Paivandi (2012b, p.69), "o estudante é construído através de um percurso e está ligado ao mundo através de suas relações, suas representações, sua história pessoal e familiar. Ele representa uma cultura, um meio, um tipo de família, tendo uma posição nesse mundo, projetos e expectativas." Assim, ao chegar à universidade, ele traz consigo uma "bagagem", um "currículo oculto" que colocará em diálogo com que institucionalmente lhe é proposto, construindo, assim, sua formação acadêmica.

O Centro de Ciências da Saúde da UFRB vive, desde 2011, um momento de reflexão sobre si mesmo e sobre a formação que quer oferecer aos jovens que nele ingressam. Todos os seus cursos passam por um processo de reformulação, inclusive, o curso de medicina, recentemente criado. Como formar enfermeiros, psicólogos, nutricionistas e médicos? O que contemplar no horizonte formativo de um bacharel interdisciplinar em saúde? Qual o perfil de egressos que pretendemos formar? Essas são perguntas que a comunidade acadêmica vem se fazendo e para as quais ainda não tem respostas e que tem gerado muita angústia, medo, preocupação em docentes e estudantes.

A UFRB nasceu de uma mobilização popular e tem na sua missão ajudar no desenvolvimento do recôncavo baiano, região onde está situada. Para tanto, e a minha pesquisa me assegura disso, esforça-se para formar profissionais não apenas

tecnicamente preparados, mas também sujeitos abertos ao mundo, às questões sociais, que não são poucas em nosso estado e em nosso país e que dizem respeito, sobretudo, à histórica desigualdade que atinge todas as esferas da vida de sua população. Um profissional que, mantendo-se na região, saiba fazer dialogar o saber técnico-profissional e científico com os saberes não acadêmicos. Nossos estudantes são, em sua maioria, jovens que saíram de famílias e comunidades de origem popular, muitos sendo o primeiro a transpor a barreira da formação intelectual de nível superior.

Nesse sentido, espero que a minha pesquisa possa contribuir como uma fotografia onde o Centro de Ciências da Saúde possa se reconhecer e, a partir disso, refletir sobre seu passado, seus caminhos e alternativas. E, como preconiza o interacionismo simbólico, é importante entender os comportamentos humanos dentro dos contextos e situações sociais onde eles ocorrem. Desse modo, realizar pesquisas como a minha em outras instituições de ensino superior, bem como junto a estudantes de outras áreas do conhecimento para compreender como eles vivem sua formação pode ampliar nossa competência sobre a vida estudantil universitária e seus processos desenvolvimentais, trazendo elementos que possam influenciar as políticas públicas de atendimento aos jovens que demandam ensino superior.



## 8. REFERÊNCIAS

Abramo, H.W. (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. Em: Freitas, M.V. de (org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (p.19-35). São Paulo: Ação educativa.

Abramo, H.W. (2008). Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. Em: Abramo, H.W. & Branco, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (p. 37-72). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 2(28), 255-267.

André, M. E. D. A.(2006). A pesquisa no cotidiano escolar. Em: Fazenda, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional* (p.35-45). São Paulo: Cortez.

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas* (p.139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Araújo, A. & Ribeiro, J. A. L. (2009). *Educação e formação do humano: bildung e romance de formação*. Recuperado em 27 de novembro de 2012 de [www.uninove.br/PDFs/...Educação/.../Alberto%20Filipe/20%Araujo...](http://www.uninove.br/PDFs/...Educação/.../Alberto%20Filipe/20%Araujo...)

Ardoino, J. (1971). *Psicologia da educação: na universidade e na empresa*. São Paulo: Herder.

Ardoino, J. (1990). Autorisation. Em : *Encyclopédie Philosophique Universelle, les notions philosophiques*, dictionnaire, Tomo 2, Paris:PUF.

Ardoino, J. (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Em: Barbosa, J. G. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (p. 24-41). São Paulo: UFSCar.

Ardoino, J. (2000). *Les avatares de l'education*. Paris: PUF.

Ardoino, J. (n.d). *Politique contractuelle, contrat, contrats d'objectifs, contrats de développement, note pour la direction des enseignements supérieurs*. Recuperado em 24 de junho de 2013 de <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/contrat.pdf>.

Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.

Astin, A. W. (1993). What matters in College? In: *Liberal Education*, 7(4), 4-12. Recuperado em 02 de janeiro de 2014 de [www.faculty.umb.edu/~Astin,%20what%20matters](http://www.faculty.umb.edu/~Astin,%20what%20matters).

Barbillon, E. & Le Roy, J. (2012). *Petit Manuel Méthodologique de l'entretien de Recherche: de la problématique à l'analyse*. Paris, Enrick Editions.

Barbosa, J.G. (2010). *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liber Livro.

Barros, M.M.L. (2004). Do 'mundinho' fechado ao universo quase infinito: negociando a saída de casa. *Caderno CRH*, 17(42), 365-373.

Barros, M.M.L. (2010). Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social. *Horizontes antropológicos*, 34, 71-92.

Bertaux, D. (2001). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan Université.

Bicalho, M.G.P. & Souza, M.C.R.F. (2014). Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagem e processos. *Educação e Pesquisa*, 40(3) p.617-635.

Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C.M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16 (1), 111-122.

Blumer, H. (1966). Sociological implications of the thought of George Herbert Mead. *American journal of sociology*, 71(5), 533-544.

Blumer, H. (1969/1982). *El interaccionismo simbolico: perspectiva y metodo*. Barcelona: Hora.

Bondía, J.L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Borges, C. & Magalhães, A.S. (2009). Transição para a vida adulta: autonomia e dependência na família. *Psico*, 40(1), 42-49.

Boumard, P. (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *Psicologia social e institucional*, 1(2). Recuperado em 25 maio 2001 de <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/capa.htm>

Brandero, T., Saraiva, L. & Matos, P.M.(2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adulez emergente: especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, 30(3), 301-313.

Brannen, J. & Nilsen, A. (2000). Young people's time perspectives: from youth to adulthood. *Sociologia*, 36(3), 513-537.

Britto, F. L. (2012). Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. *Educação e Sociedade*, 33(118), 217-233. Recuperado em 27 de novembro de 2012 de [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

Brito, L., E.N. Garrido & Sampaio, S. (2015). Para onde caminham os currículos na universidade brasileira contemporânea? Apontamentos sobre a evolução da perspectiva interdisciplinar. Em: Santos, G.G., Sampaio, S.M.R & Carvalho, A. (org.) (p.147-165), *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior - formar como e para que mundo?* Salvador: EDUFBA.

Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2005). Perspectiva de futuro. Em: Bronfenbrenner, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos* (p.86-94). Porto Alegre: Artmed.

Camarano, A.A, Mello, J.L., Pasinato, M.T. & Kanso, S.(2004). *Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: IPEA

Camarano, A.A. (org.). (2006) *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: IPEA.

Carlotto, M. S.; Nakamura, A. P & Câmara, S.G. (2006). Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área da saúde. *Psico*, 37(1), p. 57-62.

Carneiro, V. T. (2013). *De estudante de psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura profissional na perspectiva do interacionismo simbólico* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Bahia.

Carvalho, B. A.; Soares, P.G. & Barbato, S. B. (2014). Considerações sobre o fomento de pesquisa em psicologia do desenvolvimento humano no Brasil: história e desafios. *Psicologia Ciência e Profissão*, 34(4), 1002-1013.

Casal, J. (1996). Modos emergente de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones*, 75, 295-318.

Cavalcanti, B.C. (2013). Apresentação. Em: Kaufmann, J.C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo* (p.7-19). Petrópolis: Vozes; Maceió, Edufal.

Ceccim, R. B. & Feuerwerker, L. C. M. (2004). Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. Em: *Caderno de Saúde Pública*, 20(5), 1400-1410.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Charlot. B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polífonias revista de educación*, 4, 15-35.

Cicchelli, V. & Erlich, V. (2000). Se construire comme jeune adulte: autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles. *Recherche et Prévisions*, 60, 61-77.

Coêlho, I.M. (2006). Universidade e formação de professores. Em: Guimarães. S.V (org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade* (p.43-63). São Paulo: Papirus.

Coelho, R.N & Estramiana, J.L.A (2014). Alargamiento de la juventud e identidad: un estudio de los procesos de transición a la vida adulta de jóvenes en Brasil y España. *Athenea digital*, 14(2), 21-37.

Costa, L.A. & Fonseca, T.M.G. (2007). Do contemporâneo: o tempo na história do presente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 59(2), 110-119. Recuperado em 03 de março de 2013 de <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/107>.

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

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

Coulon, A. (1995b). *A escola de Chicago*. Campinas, Papirus.

DaMatta, R. (1987). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco.

Dias Sobrinho, J. (2010). Formação, educação e conhecimento. Em: Pereira, E. M. de A. (org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral* (p.155-170). SP: Mercado de letras.

Dias Sobrinho, J. (2012). Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. *Avaliação*, 17(3), 601-618.

Dilthey, W. (1883/2010). *Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

*Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa* (2009). São Paulo: Objetiva.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.

Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Em: *Revista contemporaneidade e educação*, 3, 27-33.

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Facio, A., Resett, S., Micocci, F. & Mistrorigo, C. (2007). Emerging adulthood in Argentina: an age of diversity and possibilities. *Child Development Perspectives*, 1(2), 115-118.

Ferreira, V. & Nunes, C. (2010). Transições para a idade adulta. Em: Pais, J.M. & Ferreira, V.S. *Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa* (p.39-67). Lisboa: ICS.

Fior, C. A & Mercuri, E. (2003). A formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. Em: Mercuri, E. & Polydoro, S. A.J. (orgs.) (2003). *Estudante universitário: características e experiências de formação* (p.129-154). Taubaté: Cabral editora e livraria universitária.

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

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília.

Fraga, W. (2010). A UFRB e o recôncavo da Bahia. Em: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias* (p. 6-17). Cruz das Almas: UFRB.

Galambos, N. & Martínez, M.L. (2007). Poised for emerging adulthood in Latin America: a pleasure for the privileged. *Child Development Perspectives*, 1(2), 109-114.

Geertz, C. (1973/2008). Uma descrição densa: por uma descrição interpretativa da cultura (p.13-41). Em: Geertz, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Georgen, P. (2010). Formação superior: entre o mercado e a cidadania. Em: Pereira, E. M. de A. (org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral* (p.17-40). SP: Mercado de letras.

Goergen, P. (2012). O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. *Eccos Revista Científica*, 28, 149-169.

Goergen, P. (2013). Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. *Avaliação*, 18(1), 45-68.

Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (2012). *Cadernos do GEA*, 1.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). Banco de dados. Santo Antonio de Jesus, histórico do município. Recuperado em 04 de março de 2014 de <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292870>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2015). *Censo da educação superior 2014 - notas estatísticas*. Brasília, INEP. Recuperado em 10 de dezembro de 2015 de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014).

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA] (2012). A universidade se universaliza? *Revista desafios do desenvolvimento*, ano 9, edição 74.

Josso, M-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

Josso, M-C. (2009). O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e professores. *Revista ambiente e educação*, 2(2), 136-139.

Juncá, D. C. de M (2012). Entre brasas e cinzas? Notas introdutórias sobre a saúde no cenário universitário. *Vértices*, 14 (1), 199-218.

Kaufman, P. & Feldman, K. A. (2004). Forming identities in college: a sociological approach. *Research in higher education*, 45(5), 463-496.

Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan Université.

Kaufmann, J.C. (2010). *Corps de femmes, regards d'hommes: sociologie des seins nus sur La plage*. Paris: Nathan Université.

Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of high education*, 66(2), 123-155.

Lal, B. B. (1995). Symbolic interaction theories. *American behavioral scientist*, 38(3), 421-441.

- Lapassade, G. (2005). *As microssociologias*. São Paulo: Liber Livros.
- Laplantine, F. (1988). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Laplantine, F. (1996). *La Description Ethnographique*. Paris: Nathan Université.
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia profana: dança, piruetas e mascaradas* (5a edição). Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 01-24.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: L'Harmattan.
- Lázaro, A. (2013). Prefácio. Em: Santos, G.G & Sampaio, S.M.R. *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique* (2a edição). Paris: PUF.
- León, O. D. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. Em: Freitas, M.V. (org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (p.9-18). São Paulo: Ação educativa.
- Marinho-Araújo, C.M. & Bisinoto, C. (2011). Psicologia escolar na educação superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. Em: Guzzo, R.S.L & Marinho-Araújo, C.M. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (p.193-214). São Paulo: Alínea.
- Martins, C.B.C. (2013). O departamento de sociologia de Chicago (1920-1930) na constituição do interacionismo simbólico. *Revista Sociedade e Estado*, 28(2), 217-239.
- Martins, J. B. (2000). *Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológica para o estudo dos fenômenos educativos* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Martins, J. B. (2002). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Em: Martins, J. B. (org.). *Psicologia e educação: tecendo caminhos* (p. 19-34). São Carlos: Rima.



Mascarenhas, A. & Groesner, D. (2013). *Juventude levada em conta - demografia*. Brasília: IPEA.

Maulini, O. (2006). *Note de Lecture*. Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan. Recuperado em 20 mar 2012 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/sem-rech-note-lecture.pdf>.

Mead, G. (1967/1973). *Espírito, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior (2010). *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares*. Brasília.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior (2013). *Perfil da oferta e das vagas da UFRB*. Brasília.

Möllmann, A. D. S. (2011). *O legado da Bildung* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul.

Nacif, P.G.S. (2010). Um universo entre o mar e o sertão. Em: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *UFRB 5 anos: caminhos, histórias e memórias* (p. 18-25). Cruz das Almas: UFRB.

Oliveira, J. F. (2000). *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, L.F & Portes, E. A. (2014). Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. *Perspectiva*, 32(3), 1145-1164.

Oliveira, R. P. Costa, Fabíola M., Santos, G. S. dos, Barreto, M. C. M. S., Andrade, M. S. & Gomes, M. M. de S. (2015). *Um ensaio da vida profissional: significados do estágio em Psicologia entre estagiários da UFRB*. Manuscrito submetido à publicação.

Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO (2009). World conference on higher education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development. Communiqué. UNESCO: Paris.

Recuperado em 07 de março de 2013 de [www.unesco.org/...2009/FINAL%20COMMUNI](http://www.unesco.org/...2009/FINAL%20COMMUNI).

Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO (1999). Conferência mundial sobre ensino superior (1998: Paris, França). *Tendências de educação superior para o século XXI*. UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução Maria Beatriz de Oliveira Gonçalves. Brasília: UNESCO/CRUB.

Pachane, G.G. (1998). *A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Pachane, G.G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. Em: Mercuri, E. & Polydoro, S.A.J. (orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação* (p.155-186). Taubaté: Cabral editora e livraria universitária.

Pais, J.M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, 25,139-165.

Pais, J.M. (2009). A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, 18(3), 371-381.

Pais, J.M. (2010). Cursos de vida, padronizações e disritmias. Em: Pais, J.M. & Ferreira, V.S. *Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa* (p.19-35). Lisboa: ICS.

Pais, J. M.; Cairns, D.; Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo social revista de sociologia da USP*, 17(2), 109-140.

Paivandi, S. (2015). Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? Em: Santos, G.G. et al. *Observatório da vida estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior - formar como e para que mundo?* (p.23-59). Salvador: EDUFBA.

- Paivandi, S. (2012a). A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia da universidade. Em: Santos, G.G & Sampaio, S.M.R. *Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias* (p.31-59). Salvador: EDUFBA.
- Paivandi, S. (2012b). A relation à l'apprendre à l'université. L'ênquete sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région pariense. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 63-75.
- Pappámikail, L. (2004). Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal. *Sociologia, problemas e práticas*, 46, 91-116.
- Pappámikail, L.(2010). Juventude(s), autonomia e sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: revista do departamento de sociologia da FLUP*, 20, 395-410.
- Pascarella, E.T. (2006). How college affects students: ten directions for future research. *Journal of College Student Development* 47(5), 508-520.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1991). Twenty years of research on college students: lessons for future research. *Research in higher education*. 32(1), 83-92.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1998). Studying college students in the 21st century: meeting new challenges. *The review of higher education*. 21(2), 151-165.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students, a third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perez, E. R., Tielbe, E.L. & Giraldo, A. L. (2008). Convivencia familiar: uma leitura aproximativa desde elementos de la psicología social. *Diversitas: perspectivas em psicología social*. 4(2), 427-441.
- Pimenta, M. de M. (2001). *Jovens em transição: um estudo sobre a transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- Pimenta, M. de M. (2007). *Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

Queiroz, J. M. & Ziolkowski, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: Presses Universitaires de Rennes.

Queiroz, K.S & Leite, R.C.N. (2011). Vida afetivo-amorosa e vida universitária: ambiguidades e contradições. Em: Sampaio, S.M.R (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (p. 133-143). Salvador: EDUFBA.

Raynaut, C. (2011). Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. Em: Philippi Jr. & Silva Neto, Antônio J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação* (p.69-105). Barueri, SP: Manole.

Resolução CNE/CES: nº03, de 7/11/2001, institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Enfermagem.

Ressurreição, S.B. (2015). *Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Bahia.

Ribeiro, R. J. (2003). *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus.

Sampaio, S. M.R. (2010). A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95-105.

Sampaio, S.M.R. (2011). Observatório da vida estudantil: uma contribuição aos estudos sobre vida e cultura universitária. Em: Sampaio, S.M.R. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* (org.) (p.13-25). Salvador: EDUFBA.

Sampaio, S.M.R. & Santos, G. (2011). O interacionismo simbólico como abordagem teórica dos fenômenos educativos. *Revista tempos e espaços em educação*, 6(1), 91-100.

Santana, E. & Marengo, S. (2012). A Universidade Federal do Recôncavo como política de desenvolvimento regional no espaço intraurbano de Santo Antônio de Jesus. *GeoTextos*, 8(2), 35-57.

Sant'Ana, R.B. (2005). Psicologia social: as contribuições de G.H.Mead. *Psicologia e Sociedade*, 17(1), 17-28.

Sant'Ana, R.B. (2007). A dimensão social na formação do sujeito na psicologia. *Memoradum*, 12, 125-142.

Santos, A, Oliveira, C.T. & Dias, A.C. (2015). Característica das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia teoria e prática*, 17(1), 150-163.

Santos, B.S. (2008). A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Em: Santos, B.S. & Almeida Filho, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova* (p.13-106). Coimbra: Almedina.

Serpa, M. N. F., Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35.

Schugurensk, D. & Naidorf, J. (2004). Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. *Educação e Sociedade*, 25(88), 997-1022. Recuperado em 13 de março de 2012 em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Severino, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619-634.

Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.

Severino, A. J. (2012). Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da filosofia no ensino superior. *Educar em Revista*, 46, 21-35.

Silva, L. C. & Sampaio, S.M.R (2013). A experiência estudantil no grupo de pesquisa. Em: Santos, G.G & Sampaio, S.M.R. *Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: EDUFBA.

Singly, F. de (2000). Penser autrement la jeunesse. *Lien social e politiques*, 43, 9-21.

Sousa, L.M & Sousa, S.M.G (2009). Significados e sentidos das casas estudantis e a dialética inclusão-exclusão. *Psicologia ciência e profissão*, 29(1), 4-17.

Souza, M. P. R., Ramos, C. J. M., Lima, C. P., Barbosa, D. R., Calado, V. A. & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da educação*, 38, 123-138.

Stecanela, N. (2009). O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. *Conjectura*, 14(1), 63-75.

Strauss, A.L. (1999). *Espelhos e máscaras: a busca da identidade*. São Paulo: Edusp.

Tarnowski, M. & Carlotto, M.S. (2007). Síndrome de Burnout em estudantes de psicologia. *Temas em Psicologia*, São Paulo, 15(2), 173-180.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia [UFRB], Centro de Ciências da Saúde [CCS] (2007). *Projeto pedagógico de reestruturação do currículo do curso de psicologia*. Santo Antonio de Jesus, Bahia.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia [UFRB], Centro de Ciências da Saúde [CCS] (2008). *Projeto pedagógico de reestruturação do currículo do curso de nutrição*. Santo Antonio de Jesus, Bahia.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia [UFRB], Centro de Ciências da Saúde [CCS] (2009). *Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Santo Antonio de Jesus, Bahia.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia [UFRB] (2008). *Regimento geral*. Cruz das Almas, BA.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia [UFRB] (2010). *PROPAAE Informa*, nº2.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia [UFRB] (2012). *Subsídios para criação e implantação da unidade interdisciplinar de afiliação à vida universitária e formação geral da UFRB (UNIAF-UFRB)*. Cruz das Almas, BA.

Urpia, A.M.O (2014). *Amigos e amores: uma leitura etnopsicológica das trajetórias afetivo-sexuais de duas gerações de universitários* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Bahia.

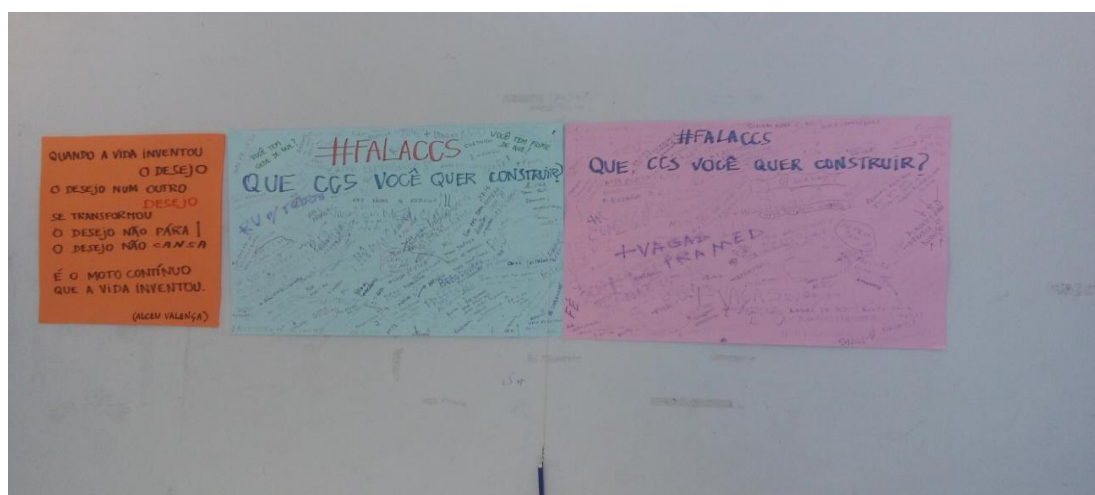
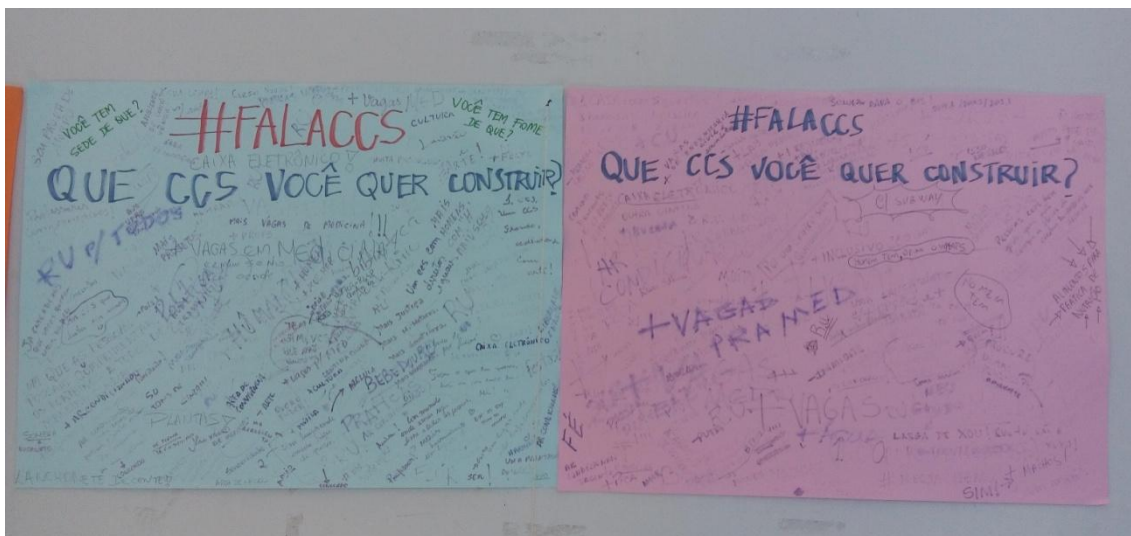
Verrier, C. (2006). Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. Em: Bézille, H. & Courtois, B. (org.). *Penser la relation expérience-formation* (p.70-79). Lyon, Chronique Sociale.

Weber, M. (1922/1995). *Metodologia das ciências sociais*. Parte 2. São Paulo: Cortez.

## ANEXO

### ANEXO I

Cartazes colocados nas paredes do CCS no período das eleições para direção (novembro/dezembro de 2015) pela chapa única e preenchidos pela comunidade acadêmica.





## APÊNDICES

### APÊNDICE I - roteiro da entrevista

#### Roteiro da entrevista

1. Fazendo uma retrospectiva de tudo o que você viveu até aqui na vida acadêmica, como você avalia essa experiência?
2. Que situações de aprendizagem e vivência universitária você percebe como as mais significativas? Por quê?
3. Você percebe mudanças em si próprio ao longo desses anos na universidade? Quais?
4. Você relaciona alguma dessas mudanças com o fato de você estar realizando um curso universitário? Quais?
5. O que você esperava que a universidade lhe proporcionasse? E o que efetivamente ela lhe proporcionou?
6. Quais foram as experiências promovidas pela universidade (cursos, pessoas, programas, políticas, eventos etc.) que deixaram a impressão mais forte em você (positiva e/ou negativa)?
7. Que diferenças você identifica em si mesmo (a) comparado a quando entrou na universidade? Em que medida essa mudança se relaciona ao fato de você ter entrado na universidade?
8. De que maneira a experiência universitária facilitou/dificultou seu desenvolvimento?
9. O fato de você estar na universidade teve/tem alguma repercussão entre seus familiares e amigos?
10. Você pode descrever uma situação na sua vida em que usou o que aprendeu na universidade para compreendê-la e/ou resolvê-la?
11. Você acha que a experiência universitária vai lhe deixar algum legado? Se sim, qual? Se não, por quê?

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, da pesquisa *A formação de si do estudante universitário* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Meu nome é Rita de Cássia Nascimento Leite, sou doutoranda neste Programa, docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e pesquisadora no grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil/OVE-UFBA/UFRB, coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Maria Rocha Sampaio, orientadora da minha pesquisa.

Essa pesquisa se justifica na medida em que, no Brasil, ainda são poucos os estudos que discutem o ensino superior como espaço de desenvolvimento humano que auxiliem na elaboração de políticas de assistência estudantil. O objetivo dessa pesquisa é investigar a influência da experiência universitária sobre a formação pessoal do estudante e tem como público-alvo os estudantes dos cursos do Centro de Ciência da Saúde da UFRB. A coleta de dados será feita através de uma entrevista individual, que tem uma duração aproximada de uma hora e que trata exclusivamente de questões ligadas à vida acadêmica estudantil. Essa entrevista, se você concordar em participar da pesquisa, será gravada em áudio. Será ainda solicitado que você preencha um questionário com vistas a conhecer suas características sociodemográficas, tais como idade, etnia, renda familiar, histórico escolar. A entrevista e o questionário serão aplicados em local e horário apropriados para você, de modo que se sinta à vontade em responder, sem pressões e prejuízos às suas atividades acadêmicas.

Os riscos ou desconfortos previstos são mínimos e transitórios. Você poderá sentir um pouco de desconforto ao responder alguma pergunta da entrevista. Mas caso isso, aconteça, você poderá interromper, imediatamente, a entrevista e/ou não responder a questão. Se dias após a entrevista você identificar algum sinal de desconforto psicológico que atribui à sua participação na pesquisa, a pesquisadora, também docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, compromete-se em encaminhá-la(o) ao Serviço de Psicologia do Centro de Ciências da Saúde/UFRB onde você poderá ser atendido por psicólogos ou estagiários de psicologia.

Sua participação não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social e contribuirá para conhecer a dinâmica da vida universitária que, por sua vez, poderá

possibilita a elaboração e ampliação de políticas de assistência estudantil da UFRB e em outras instituições de ensino superior.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e desistir de participar do estudo não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, de modo que você não será identificado(a) em nenhum registro escrito ou gravado dos dados, assim como em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa (em formato de tese de doutorado e artigos) lhe serão enviados e você será ainda convidado pela pesquisadora para assistir à apresentação deles para a comunidade acadêmica da UFRB.

Todos os dados do questionário sociodemográfico, bem como os dados da entrevista serão guardados pela pesquisadora durante o período em que a pesquisa estiver sendo produzida, sendo, logo após, destruídos. Uma cópia deste consentimento informado será fornecida a você e a outra será guardada pela pesquisadora. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa ou se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o a pesquisadora por e-mail ([rcnleite@com.br](mailto:rcnleite@com.br)) ou telefone (XX 9X20-1411) ou consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Bahia, localizada na Rua Rui Barbosa, 710, Campus Universitário, Centro, Cruz das Almas/Bahia, telefone (75) 3XX1-6850 e e-mail [eticaempesquisa@ufrb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ufrb.edu.br).

Dessa forma, se você concordar em participar da pesquisa, solicito a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado por mim em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra comigo.

Santo Antonio de Jesus, Bahia, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_

## APÊNDICE III

### Questionário Sociodemográfico

Prezado(a) estudante,

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia/UFBA e meu estudo é sobre a influência da experiência universitária sobre o desenvolvimento pessoal dos estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB. A pesquisa ajudará a compreender esse processo no contexto do Recôncavo Baiano, região contemplada no processo de ampliação e interiorização das universidades federais. Apesar de aqui neste questionário solicitar que você se identifique,, asseguro que nos dados a serem utilizados não constará nenhuma identificação daqueles (as) que contribuíram com a pesquisa. Agradeço a colaboração.

Rita de Cássia N. Leite

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Sexo: ( ) F ( ) M
4. Data de nascimento: \_\_\_\_\_
5. Ano em que iniciou o curso: \_\_\_\_\_
6. Como você se declara racialmente?  
( ) Branco ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Amarelo ( )  
Outro
7. Ingressou na universidade por cotas? ( ) Sim ( ) Não
8. Sobre o ensino fundamental:  
( ) Estudou todos os anos em escola privada  
( ) Estudou todos os anos em escola pública  
( ) Estudou alguns anos em escola pública e outros em escola privada

9. Sobre o ensino médio:

Estudou em escola privada

Estudou em escola pública

Estudou alguns anos em escola pública e outros em escola privada

10. Estado civil:

Solteiro/a    Casado/a ou outra forma de união    Separado/a    Viúvo/a

11. Possui filhos?  Sim    Não

12. Em caso positivo, quantos? \_\_\_\_\_

13. Em caso positivo, qual a idade dele(s)? \_\_\_\_\_

14. Você considera possuir total autonomia financeira?  Sim    Não

15. Renda familiar:

até 500 reais                       de 501 a 1000 reais    de 1001 a 1500 reais

de 1501 a 2000 reais            de 2001 a 2500 reais            de 2501 a 3000 reais

de 3001 a 3500 reais            de 3501 a 4000 reais            de 4001 a 4500 reais

de 4501 a 5000 reais            acima de 5000 reais

16. Quantas pessoas dependem desta renda familiar, incluindo você?: \_\_\_\_\_

17. Você possui irmãos?  Sim    Não

18. Em caso positivo, quantos irmãos você possui?

1    2    3    4    5    6 ou mais

19. Complete a tabela abaixo, marcando com um “X” no espaço referente à escolarização de seus familiares:

	Não sei ou não se aplica	Analfabeto	Ens. Fundamental Incompleto	Ens. Fundamental Completo	Ens. Médio Incompleto	Ens. Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo	Mestrado	Doutorado
Cônjuge ou companheiro(a)										

Pai										
Mãe										
Avô Paterno										
Avó Paterna										
Avô Materno										
Avó Materna										

20. Você mora:

- Na residência universitária
- Com seus pais
- Com família própria (no caso de já ter constituído sua própria família)
- Com parentes
- Em pensionato
- Divide apartamento/casa com outros estudantes
- Mora sozinho em apartamento/casa
- Outra forma. Explique \_\_\_\_\_

21. Atual situação profissional da Mãe:

- Trabalha regularmente (Qual ocupação? \_\_\_\_\_)
- Desempregada (Qual o último emprego? \_\_\_\_\_)
- Trabalha no mercado informal (Qual ocupação? \_\_\_\_\_)
- Aposentada (Qual era a ocupação? \_\_\_\_\_)
- Trabalha em casa em atividades domésticas
- Vive de renda/ pensão
- Falecida
- Não sei

22. Atual situação profissional do Pai:

- Trabalha regularmente (Qual ocupação? \_\_\_\_\_)

Desempregado (Qual o último emprego?\_\_\_\_\_)

Trabalha no mercado informal (Qual ocupação? \_\_\_\_\_)

Aposentado (Qual era a ocupação?\_\_\_\_\_)

Trabalha em casa

Vive de renda/ pensão

Falecido

Não sei

23. Você recebe ou já recebeu algum tipo de auxílio financeiro da universidade?

Sim  Não

24. Em caso positivo na questão acima, qual(is)? \_\_\_\_\_

25. Participa ou participou de alguma das atividades acadêmicas abaixo?

Iniciação científica  Projeto de extensão  Monitoria

Outro (qual?)\_\_\_\_\_  Não participo

26. Faz parte ou já fez de alguma representação estudantil?

Sim (qual?)\_\_\_\_\_ Não(  )

27. Já participou de algum programa de intercâmbio estudantil?

Sim (qual)\_\_\_\_\_ Não(  )

28. A escolha do curso se deveu a:

Situação do Mercado de Trabalho

Gosto pessoal

Prestígio social da profissão

Baixa concorrência pelas vagas

Não há na UFRB o curso que realmente eu gostaria de fazer

Escolhi por escolher, pois não sabia o que fazer.

29. Sofreu influência no processo de escolha do curso: (É possível marcar mais de um)

Não

Sim, de familiares

Sim, de amigos

Sim, da mídia (jornal, tv, rádio...)

Sim, da escola

30. Com relação a trabalho, responda: (É possível marcar mais de um)

- Nunca trabalhou
- Trabalha atualmente (Quais ocupações? \_\_\_\_\_)
- Trabalhou antes de ingressar na UFRB (Quais ocupações? \_\_\_\_\_)
- Trabalhou após ingressar na UFRB, tendo trabalhado a maior parte do tempo do curso (Quais ocupações? \_\_\_\_\_)
- Trabalhou após ingressar na UFRB, tendo trabalhado apenas em períodos esporádicos (Quais ocupações? \_\_\_\_\_)

31. Sobre a sua permanência em Santo Antônio de Jesus

- Você já residia em Santo Antônio de Jesus antes de iniciar o curso da UFRB
- Você se mudou para Santo Antônio de Jesus especificamente para estudar na UFRB
- Você reside em outra cidade e se desloca diariamente para estudar na UFRB
- Outra situação. Explique: \_\_\_\_\_

32. Caso você tenha se mudado para Santo Antônio de Jesus para estudar na UFRB, ou se desloque diariamente, de qual cidade você é proveniente? \_\_\_\_\_

33. Você tem acesso à computador (assinale mais de uma opção se necessário):

- Próprio     Da universidade     Em Lan house     Não tenho.

34. Você tem acesso a Internet:

- Em casa     Na Universidade     Em Lan House     Não tenho.

35. Você participa de redes sociais na internet? (facebook, google+, Orkut, etc.)

- Sim     Não

36. Você tem o hábito de usar o e-mail frequentemente?

- Sim     Não

Obrigada pela participação e colaboração!