

Juventudes
universitárias:
**ingresso e
permanência**
em perspectiva

Organizadores

Daniela Abreu Matos . Ivan Faria . Luiz Paulo Jesus Oliveira . Mirela Figueiredo Santos Iriart

Organizadores
Daniela Abreu Matos
Ivan Faria
Luiz Paulo Jesus Oliveira
Mirela Figueiredo Santos Iriart

**Juventudes
universitárias:
ingresso e
permanência
em perspectiva**



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia
2023

REITOR

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Leilane Silveira D'Ávila

Luciana da Cruz Brito

Maurício Ferreira da Silva

Paula Hayasi Pinho

Paulo Henrique Ribeiro do Nascimento

Rafael dos Reis Ferreira

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (Presidente)

Rubens da Cunha

SUPLENTE

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Tatiana Polliana Pinto de Lima

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ORGANIZADORES

Daniela Abreu Matos

Ivan Faria

Luiz Paulo Jesus Oliveira

Mirela Figueiredo Santos Iriart

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Alessandro Prates

REVISÃO

Ilmara Fonseca

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

J97

Juventudes universitárias: ingresso e permanência em perspectiva / Organizadores: Daniela Abreu Matos... [et al]_ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023. 289p.; il.

Este presente livro surgiu de inquietações partilhadas entre seus(suas) organizadores(as) em torno dos desafios à inserção e à permanência de jovens estudantes do Ensino Superior.

ISBN: 978-65-88622-25-4.

1.Ensino superior – Estudantes universitários. 2.Educação – Pesquisa e desenvolvimento – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Matos, Daniela Abreu. III.Faria, Ivan. IV.Oliveira, Luiz Paulo Jesus. V.Iriart, Mirela Figueiredo Santos. VI.Título.

CDD: 378

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas - UFRB. Responsável pela Elaboração Antonio Marcos Samento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro

44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

SUMÁRIO

- 07** **PREFÁCIO**
Denise Laranjeira
- 11** **APRESENTAÇÃO**
Daniela Abreu Matos, Ivan Faria, Luiz Paulo Oliveira e Mirela Figueiredo Santos Iriart
- PARTE I – MÚLTIPLAS FACES DAS JUVENTUDES NO ENSINO SUPERIOR**
- 19** **Juventudes Universitárias: as realidades da UEFS e da UFRB**
Ivan Faria, Luiz Paulo Oliveira e Aloisio Machado
- 43** **Vivência estudantil e os sentidos de estar na Universidade**
Daniela Abreu Matos e Mirela Figueiredo Santos Iriart
- 74** **O perfil socioeconômico e a trajetória educacional de jovens da UFRB**
Luiz Paulo Jesus de Oliveira, Daniela Abreu Matos e Ana Maria Vattin
- 91** **O perfil e os desafios de estudantes trabalhadores da UEFS**
Milena Costa Nascimento, Ivan Faria e Lícia Maria Souza dos Santos
- 112** **Desafios sociais e pedagógicos de estudantes de duas licenciaturas**
Gleyciane Santos de Souza e Ivan Faria
- 128** **Transições e suportes no tornar-se mãe e universitária**
Thalita Nascimento Gazar

153 **Identidades dissidentes e uma trajetória estudantil**
Vitória Lima da Silva e Mirela Figueiredo Santos Iriart

PARTE II – DIÁLOGO COM PESQUISADORES(AS)

177 **Jovens na saída do Ensino Médio: entre sonhos e realidade**
Carlene Leão Machado dos Santos

203 **Autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior**
Iron Alves e Vanessa Peixoto

221 **Apontamentos sobre ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro**
Otto Vinicius Agra Figueiredo

245 **Juventudes universitárias no contexto pandêmico: uma experiência curricular**
Augusto Cesar Rios Leiro, Ana Regina Teixeira, Rosemayre Alvaia P. Costa e Rosimere Rocha

POSFÁCIO

275 **Daqui pra frente: balanços e recomendações**
Daniela Abreu Matos, Ivan Faria, Luiz Paulo Oliveira e Mirela Figueiredo Santos Iriart

282 **Sobre os autores**

PREFÁCIO

Denise Laranjeira¹

A subjetivação política é a atualização da igualdade - ou o tratamento de um dano - pelas pessoas que estão juntas na medida em que estão entre. É um cruzamento de identidades baseado num cruzamento de nomes: de nomes que ligam o nome de um grupo ou de uma classe ao nome do que ficou de fora, do que não foi tido em conta, isto é, que ligam a um não-ser ou a um ser-por-vir. (RANCIÈRE, 2014)

Ter em mãos esse e-book é, em certo sentido, como tocar em flores e em seus espinhos a desabrocharem na Primavera. A semeadura do Projeto, inicialmente no grupo de Pesquisa TRACE-UEFS, há aproximadamente quatro anos, ganhou importante dimensão ao incluir no escopo investigativo a UFRB. Instituições que além da diversidade na oferta de cursos de licenciatura e bacharelado, acumulam um tempo significativo de inserção no território baiano, seja nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apesar de todas as intempéries políticas, econômicas e pandêmicas, a boa lida e o desejo pelo conhecimento, envolveu docentes, pesquisadoras(es), estudantes e bolsistas trazendo feixes de luz a uma realidade complexa, a ser mais conhecida: o ingresso e os desafios à permanência estudantil universitária, especialmente nos primeiros anos do percurso escolar, considerando a sua heterogeneidade geográfica, etária, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de religião, de classe social, etc.

No livro, um tema premente e necessário, advindo do amplo trabalho empírico (UEFS e UFRB) que entrelaçando-se às reflexões e experiências de autores colaboradores (UNEB, UFBA), a nosso ver, trazem repercussões na sociedade e nas instituições

¹Doutora em Educação. Professora titular aposentada da Universidade Estadual de Feira de Santana.

universitárias (vale dizer, não apenas *lócus* da pesquisa), instando-as a serem mais sensíveis e propositivas no plano material e simbólico, psíquico-social, cultural, pedagógico e afetivo, junto à diversa e plural comunidade estudantil, que decididamente não é a mesma de décadas atrás. Sob uma sociedade capitalista periférica na economia mundial (ANTUNES, 2005), extremamente desigual e excludente, além de estruturalmente racista, tiveram papel relevante para o novo perfil de estudantes (indígenas, quilombolas, negros, negras, trabalhadores, trabalhadoras, ou ainda, em suas matizes de gênero, homossexuais, travestis, trans, etc.), os movimentos sociais e as políticas públicas, que embora tardias e limitadas, propiciaram o acesso na Universidade, via cotas étnico-raciais, de estudantes oriundos da escola pública e posteriormente ampliadas ao público de estudantes deficientes e LGBTQIA+. Estávamos então na era de governos, conciliados com o capital, porém, mais democráticos (Lula e Dilma) que abrigavam Secretarias ou Pastas relacionadas às pautas da Juventude, da Educação do Campo, das Questões Étnico-raciais etc.

Com os governos pós golpe em 2016 (Temer) e Bolsonaro (extrema direita, empresarial-militar) a partir de 2018, vieram os drásticos cortes orçamentários para os Programas sociais e neles, a Educação em todos os níveis. Acrescente-se o desmantelamento das referidas Pastas que em certa medida, apresentavam-se enquanto suporte institucional, material e simbólico importante no campo das políticas públicas, não verticalizadas, em diálogo com os movimentos sociais. Se políticas de Estado desaparecem ou são minimizadas, todas as esferas institucionais, aqui incluindo a Universidade, sofrem impactos negativos na geração de suportes necessários para apoiar a passagem ou trânsito para a vida adulta (CARRANO, 2017). As lacunas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão decorrentes dos cortes provocam um esvaziamento na formação científica, profissional, social, cultural e política da juventude, afetando um tempo presente e futuro com todas as incertezas a ele inerentes. Com isso, ao se tratar das percepções

no cotidiano acadêmico, social e profissional ou das trajetórias e biografias, contempladas na pesquisa no contexto dos processos de transição de sujeitos jovens na contemporaneidade, não se perdeu de vista as variáveis espaço, tempo e história.

Os trabalhos também encontram ressonância na crise mundial, acentuada a partir dos anos 70, acompanhada da desestruturação do mundo do trabalho e sua precarização, a atingir sempre mais fortemente os jovens mais pobres, não se dissociando os recortes geográfico, de gênero, étnico-racial, dentre outros, que formam as identidades e subjetividades juvenis. As lentes de aproximação de pesquisadores e pesquisadoras mapearam os suportes sociais, econômicos e institucionais para o acesso e permanência e focaram no mundo universitário vivido por jovens estudantes, homens, mulheres, negros, negras, indígenas, brancos, brancas, LGBTQIA+, mães em dupla jornada de estudo e maternagem, trabalhadores ou não.

Num processo de escuta virtual (frente ao drama e percalços sanitários decorrentes da pandemia e má gestão do governo federal) ou presencial, por meio de abordagens quanti e qualitativas em campo, a obra que ora se apresenta é um acontecimento no meio universitário. Rompe-se o silêncio e a invisibilidade de sujeitos singulares que passam a ter a oportunidade de expressar suas opiniões e seus sentimentos relacionados ao “ofício de estudante”. Estudantes das classes populares, majoritariamente negros/negras, reafirmando o racismo estrutural, como já sabido, os mais fragilizados do ponto de vista social e econômico (para quem trabalha e estuda se faz diferença), a sofrerem mais fortemente situações de desproteção, de exaustão, de desalento (pensar em desistir do curso), a conviverem com dificuldades mais acentuadas de aprendizagem, de domínio dos códigos que perpassam as instâncias burocráticas (administrativas, de ensino, de avaliação, etc.) na instituição. Enfim, se a barreira de acesso foi quebrada e enfrentada duramente, a permanência resulta em continuidade da luta, em mais um desafio que atinge não particularmente um grupo,

mas todos e todas que sofrem preconceitos e discriminações não apenas pela classe de pertencimento ou raça, mas pela orientação ou identidade sexual.

Um contingente diverso que merece uma escuta sensível, da parte das instituições, dos próprios docentes e governos, no sentido de propiciarem meios materiais, pedagógicos e simbólicos que favoreçam não apenas o acesso, mas a permanência de jovens na Universidade. Por outro lado, são os/as estudantes numa perspectiva autônoma, no sentido de re(existência), a constituírem dispositivos de luta em diálogo com gestores universitários, agentes governamentais e sociedade para assegurar direitos violados ou a conquistar, visto que dinâmicos, colados à realidade e necessidades múltiplas em constante atualização.

Iniciei a escrita com Rancière (2014), provocada e estimulada pela obra pertinente e profunda e é com ele que concluímos, pensando em processos emancipatórios de subjetivação: “o único universal político é a igualdade” e esta “deve ser um pressuposto, verificado e demonstrado em cada caso”. Aqueles, aquelas que sofrem injustiça ao participarem da “reparação de um dano, referem-se à humanidade e aos seus direitos”.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

CARRANO, Paulo. **Juventude e trabalho**: desafios no mundo contemporâneo. (p.9-15). In: LARANJEIRA, Denise Helena P.; BARONE, Rosa Elisa (orgs.). **Juventude e trabalho: desafios no mundo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **Política, Identificação, Subjetivação**. In: RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do Político**. Trad. BRITO, Vanessa; CACHOPO, João Pedro. Lisboa: Imago. p.69-76. 2014.

APRESENTAÇÃO

Daniela Abreu Matos

Ivan Faria

Luiz Paulo Jesus Oliveira

Mirela Figueiredo Santos Iriart

A inspiração que deu origem à proposta de construção do presente livro surgiu de percepções e inquietações partilhadas entre seus(suas) organizadores(as) em torno dos desafios à inserção e à permanência de jovens estudantes do Ensino Superior, em contextos diversos, tendo em comum o recente processo de democratização do acesso à universidade.

Inicialmente, tais inquietações compartilhadas culminaram com a proposição do projeto de pesquisa “Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas do Estado da Bahia”, iniciado em 2019, após ser contemplado pelo edital da Chamada Universal MCTIC/CNPq nº 28/2018. Da sua construção participaram as equipes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude (GEPJUV), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do Grupo de Pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Do desenvolvimento de tal pesquisa e da ampliação das redes tecidas por pesquisadores(as) conectados(as) entre si pelo interesse nos estudos sobre juventude e/ou universidade, emergiram as produções que constam neste livro. Elas contemplam diferentes recortes temáticos como as trajetórias de formação dos/das ingressantes, os desafios sociais, econômicos e pedagógicos para o ingresso e a permanência no Ensino Superior, as políticas públicas estruturantes, dentre outros temas.

Para conduzir tal desafio, participam desta publicação, os (as) proponentes e integrantes da equipe que conduziram a referida pesquisa em duas instituições públicas baianas, uma federal (UFRB) e outra estadual (UEFS), mas também pesquisadores(as) convidados(as) vinculados a outros grupos de pesquisa de universidades baianas, como o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU/UEFS, o Centro de Estudos e Documentação em Educação - CEDE/UEFS; o Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade - GRAPEUNI/UESC; o Observatório de Política Social e Serviço Social - OPSS/UFRB; Programa A cor da Bahia - UFBA; o Grupo de Estudos e Pesquisa Mídia/memória, Educação e Lazer - MEL/UFBA e o Grupo de Estudos em Formação do Educador, Comunicação e Memória - FECOM/UNEB.

O livro foi organizado em duas partes, sendo que a primeira delas, **Múltiplas faces das juventudes no Ensino Superior**, se inicia com o capítulo **Juventudes Universitárias: as realidades da UEFS e da UFRB**, de autoria dos pesquisadores Ivan Faria, Luiz Paulo Jesus de Oliveira e Aloísio Machado Filho, apresentando a problemática, os objetivos e o desenho metodológico da pesquisa que deu origem à obra, juntamente com a descrição do perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes universitários(as) que integram a investigação. Na sequência, reúne diferentes recortes dos dados gerados pela pesquisa, “Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas do Estado da Bahia”, sobre a vida estudantil e a juventude universitária, com ênfase na diversidade dos públicos que integram o Ensino Superior, das desigualdades e dos consequentes desafios experimentados.

O capítulo **Vivência estudantil e os sentidos de estar na universidade**, de autoria de Daniela Abreu Matos e Mirela Figueiredo Santos Iriart, problematiza a adaptação ao Ensino Superior entre jovens oriundos das duas instituições de ensino que integram a referida pesquisa. As autoras buscam compreender

a relação entre os desafios e os suportes para a permanência material e simbólica, na construção de um novo *ethos* acadêmico, que acontece na passagem dos tempos de estranhamento, aprendizagem e afiliação e na relação com os saberes, por meio da análise de doze questões do tipo escala Likert e uma questão aberta que compõem o questionário sobre a vida estudantil aplicado a 150 estudantes de cinco cursos de licenciatura (Pedagogia, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais e História) e três bacharelados (Direito, Cinema e Agronomia).

Na sequência, o capítulo **O perfil socioeconômico e a trajetória educacional de jovens da UFRB**, de autoria de Luiz Paulo Jesus de Oliveira, Daniela Abreu Matos e Ana Maria Vattin, tem como objetivo analisar o perfil socioeconômico de jovens estudantes de cursos de graduação da UFRB, ingressantes entre os períodos letivos de 2018.1. e 2018.2. São analisadas variáveis como: idade, gênero, raça, classe social, moradia, trabalho, religião, estado civil, origem geográfica e modalidade de ingresso, que circunscrevem a trajetória educacional dos jovens estudantes. Vale destacar que todos os dados são discutidos a partir da desagregação entre os cursos considerados de maior e menor prestígio, a fim de identificar características de cada um dos conjuntos e, com isso, reconhecer desafios específicos para o avanço do processo de inclusão de jovens oriundos de classe popular.

O debate sobre os desafios da relação estudo e trabalho emerge no capítulo **O perfil e os desafios de estudantes trabalhadores da UEFS**, escrito por Milena Costa Nascimento, Ivan Faria e Lícia Maria Souza dos Santos, em que se pretende conhecer os desafios enfrentados por jovens universitários(as) com dupla inserção social, como trabalhadores e estudantes de cursos com diferentes perfis de concorrência e prestígio social na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O estudo partiu da análise do banco de dados produzido pela Comissão de Seleção e Admissão (CSA/UEFS), que reúne informações sociodemográficas sobre os/as ingressantes no segundo semestre letivo de 2018, seguido da

análise de dados mais detalhados sobre as experiências laborais e acadêmicas de discentes de oito cursos de graduação, por meio da aplicação do Questionário da Vida Estudantil, elaborado pela equipe da pesquisa.

O capítulo **Desafios sociais e pedagógicos de estudantes de duas licenciaturas**, escrito por Gleyciane Santos de Souza e Ivan Faria, propõe discutir os desafios sociais e pedagógicos vivenciados por estudantes dos primeiros semestres de dois cursos de ciências exatas da UEFS (Química e Matemática), áreas tradicionalmente marcadas por altas taxas de reprovação e evasão. Para isso, os autores apresentam dados preliminares e predominantemente descritivos de um recorte dos bancos de dados produzidos durante a investigação.

O capítulo **Transições e suportes no processo de tornar-se mãe e universitária**, de autoria de Thalita Nascimento Gazar, buscou conhecer a vivência de quatro mães estudantes universitárias dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Psicologia da UEFS. As participantes narraram as suas histórias, enfatizando a dupla transição para a maternidade e a entrada no Ensino Superior, os desafios de cunho institucional, cultural, acadêmico, social e financeiro. A ecologia pessoal de cada uma: o perfil socioeconômico e o contexto social e familiar, em conjunto com as redes de suporte, dão o tom de como as transições vão ser vivenciadas na experiência de conciliar o Ensino Superior e a maternagem.

A discussão sobre diversidade sexual está presente no capítulo **Identities dissidentes e uma trajetória estudantil**, de Victória Lima de Jesus e Mirela Figueiredo Santos Iriart. A primeira autora narra, em conjunto com o seu interlocutor e de uma perspectiva dialógica, a tecitura de ser, estar e resistir enquanto estudantes gays e as rupturas pessoais e institucionais que as identidades dissidentes produzem em relação à heteronormatividade no contexto do Ensino Superior.

A segunda parte do livro intitulada **Diálogos com pesquisadores(as)** aborda temas em torno de discussões teóricas

e políticas sobre a juventude que vivencia o Ensino Superior na contemporaneidade, destacando a função social das universidades públicas, seus desafios pedagógicos e de inclusão social, sem deixar de refletir sobre os impactos da pandemia no horizonte projetivo das juventudes e na sua qualidade de vida.

A seção se inicia com o capítulo escrito por Carlene Leão Machado dos Santos, **Jovens na saída do Ensino Médio: entre sonhos e realidade**, cujo objetivo constituiu-se em analisar a perspectiva de ingresso no Ensino Superior presente em projetos de futuro de jovens na saída do Ensino Médio público. A análise dos dados mostrou que o atravessamento da pandemia teve um impacto negativo em suas projeções de futuro, marcado sobretudo pelas incertezas de como concluíram o ano letivo e pelas lacunas nas aprendizagens causadas pelo ensino remoto, contudo o ingresso no Ensino Superior ainda aparece como uma meta presente para a maioria. Os relatos dos jovens chamam a atenção para as lacunas deixadas pela escola neste processo de transição, promovendo pouca escuta e reflexão em relação aos seus desejos, anseios e dúvidas.

No capítulo **Autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior**, Iron Alves e Vanessa Peixoto abordam a questão da autorregulação da aprendizagem, buscando uma compreensão sobre o que se tem produzido a respeito das habilidades acadêmicas e dos métodos de estudo utilizados por estudantes universitários(as) e suas implicações para o rendimento acadêmico. Uma temática apontada como essencial para que estudantes possam ter mais efetividade na sua aprendizagem e respostas mais adaptativas aos desafios de natureza cognitiva, metacognitiva e emocional.

Na sequência temos o capítulo de Otto Vinicius Agra Figueiredo, intitulado **Apontamentos sobre ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro** em que o autor apresenta o percurso das ações afirmativas na Educação Superior brasileira, bem como analisa o sentido das políticas de inclusão social e étnico-racial para a promoção da equidade no Ensino Superior e para o combate

ao racismo institucional. Ao final, sinaliza para a importância que sejam avaliados os impactos das ações afirmativas no mundo do trabalho; no perfil do corpo docente dos cursos de pós-graduação e corpo docente das instituições de Ensino Superior; nas tendências da produção acadêmica e outras questões relacionadas à representatividade, na direção da construção de uma sociedade justa e, efetivamente, democrática.

Por fim, no capítulo **Juventudes universitárias no contexto pandêmico: uma experiência curricular**, Augusto Cesar Rios Leiro, Ana Regina Teixeira, Rosemayre Alvaia P. Costa e Rosimere Rocha apresentam a experiência do componente curricular intitulado Educação e Saúde, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que objetivou discutir como as juventudes cuidaram da saúde em contexto pandêmico. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e que toma o levantamento documental como base. O desenho da pesquisa contemplou a escuta ativa virtual, via questionário online, com questões mistas e respostas sistematizadas em forma de bilhetes como procedimento metodológico. A análise das informações contou com uma breve descrição dos/as jovens que responderam ao questionário, levando em consideração a tríade saúde, educação e trabalho implicado com a qualidade da vida cotidiana.

O livro é finalizado com um posfácio intitulado **Daqui pra Frente: balanços e recomendações**, no qual são tecidas algumas sínteses em que os/as pesquisadores/as e organizadores/as desta publicação refletem conjuntamente sobre os resultados da pesquisa, perspectivando novas possibilidades para as universidades, de fato, se constituírem em um espaço formativo inclusivo e acolhedor, reafirmando alguns compromissos da pesquisa para a construção de políticas estudantis e a transferência de resultados.

Todos os trabalhos aqui presentes tentam generosamente compartilhar os resultados de pesquisas e fomentar espaços de troca e reverberação entre as comunidades acadêmicas. Esse

breve panorama é um convite a que as IES possam gerar uma reflexão sobre as formas e os contextos de construção de saber(es) e sua função de inclusão social, assim como a função política de democratização do acesso e qualificação da permanência, garantindo a pluralidade e equanimidade das suas práticas. Esse convite também se estende às/aos estudantes para que possamos, em conjunto, encontrar respostas para as suas demandas e avaliar continuamente os dispositivos, estratégias e táticas de permanência material e simbólica no Ensino Superior.



Parte I

**Múltiplas faces
das juventudes
no Ensino Superior**

Pesquisando juventudes universitárias: as realidades da UEFS e da UFRB

*Ivan Faria
Luiz Paulo Oliveira
Aloisio Machado*

Introdução

As pesquisas sobre jovens universitários(as) no Brasil remontam à década de 1960, quando Maria Alice Foracchi pioneiramente investigou e praticamente fundou os estudos sobre a juventude no país. Nestes ressalta-se a prevalência de um determinado segmento de classe social (as camadas médias) e de interesses específicos (movimentos políticos juvenis e transição para a vida adulta) em suas análises (AUGUSTO, 2005). Tratava-se inicialmente de um contexto em que o acesso à universidade era bastante restrito para segmentos economicamente menos privilegiados, há diversas temáticas que permanecem atuais para se compreender a juventude universitária brasileira.

Passados mais de 50 anos da publicação das obras seminais de Foracchi (1965, 1972), a juventude passou a ser lida cada vez mais de forma plural, incluindo aquele universo que pode acessar o Ensino Superior. Não apenas classe social, mas também raça, gênero, orientação sexual, território, religião e participação social são incorporadas como variáveis importantes para se compreender a condição juvenil e, também, a relação com a universidade experienciada pelos jovens.

Hoje, se por um lado temos a juventude mais escolarizada da história, com maior acesso às etapas mais elevadas de escolarização, por outro, o seu ingresso no mundo do trabalho tornou-se um

desafio em escala mundial, produzindo ou acentuando a condição de vulnerabilidade de segmentos mais jovens da população que enfrentam grandes desafios à inserção e à integração social.

Especialmente nas últimas duas décadas, o Ensino Superior tornou-se um horizonte possível para segmentos antes sub-representados nesta etapa da educação, como discutiremos adiante. Considerando o contexto nacional, abordar os desafios históricos à inserção e à permanência estudantil é de fundamental relevância para assegurar a existência e o futuro do Ensino Superior público brasileiro. Tal tarefa pode oferecer subsídios que apoiem as políticas públicas para sua necessária e recente expansão.

Ainda hoje encontramos renitentes taxas de evasão altamente concentradas em algumas áreas disciplinares, além da perda de importância de algumas áreas de conhecimento - ilustradas pela baixa procura dos cursos de licenciatura, por exemplo. Além disso, há questões que envolvem a inserção ocupacional e formação profissional de estudantes e egressos do sistema universitário, em um contexto de profundas transformações no mercado de trabalho brasileiro, historicamente heterogêneo e desigual, marcado pela precarização do trabalho e de perdas de direitos sociais, que afetam especialmente os mais jovens.

A pesquisa que serviu como matriz para a produção deste livro buscou justamente apresentar dados que permitissem conhecer a diversidade e os desafios inerentes aos(às) estudantes que têm vivenciado o Ensino Superior em um contexto complexo, que envolve avanços na democratização do seu acesso, mas também problemas socioeconômicos significativos, que têm afetado especialmente as classes populares e as pessoas mais jovens, mais vulneráveis a tais contingências. Assim, foi traçado como objetivo central da investigação analisar os processos de transição e adaptação ao Ensino Superior entre jovens estudantes de cursos de graduação da UEFS e da UFRB, com diferentes perfis de concorrência e prestígio social, com foco nas experiências vivenciadas pelos(as) discentes

nos primeiros semestres de ingresso, período reconhecido pela literatura especializada como os mais críticos.

O trabalho envolve contextos institucionais e socioculturais distintos, apesar de tratar-se de territórios contíguos e situados no interior baiano. A primeira instituição implicada, a UFRB, é mais nova - com 17 anos de fundação, sendo a segunda instituição federal do estado, criada somente 59 anos após a fundação da UFBA e está situada em sete municípios, localizados nos Territórios de Identidade do Recôncavo da Bahia, Vale do Jiquiriçá e Portal do Sertão. Já a UEFS, tem 46 anos de existência, sendo pioneira na oferta de Ensino Superior público no interior da Bahia e está localizada no Território de Identidade do Portão do Sertão. Ambas as instituições atendem regiões e públicos com algumas semelhanças, mas também com diferenças importantes, como será demonstrado nos trabalhos a seguir.

Construindo uma problemática

A preocupação com o ingresso e a permanência no Ensino Superior exige uma atenção para os primeiros semestres da vida universitária, considerando que a literatura especializada (COULON, 2011; SANTOS, SAMPAIO, CARVALHO, 2015) aponta que, especialmente, nos primeiros momentos de ingresso no Ensino Superior, as tensões relativas à adaptação tendem a ser mais intensas, considerando o conjunto de desafios intelectuais, institucionais e sociais que os estudantes recém-chegados à universidade têm que enfrentar.

No Brasil, o acesso à educação sempre foi um desafio desde os primeiros esforços de constituição do ensino público. Isso fica evidente quando constatamos que apenas no final do século XX, o ensino fundamental brasileiro passou por um significativo processo de democratização, seguido de movimento semelhante, nos anos 1990 e 2000, no que se refere ao ensino médio. Já no Ensino Superior, não só o ingresso na etapa mais elevada da

escolarização era restrito, como também profundamente desigual em termos regionais, de classe social e de raça. Segundo análise da Agência IBGE, os dados produzidos pela Síntese de Indicadores Sociais (2015) apontavam que

a proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o Ensino Superior passou de 32,9% em 2004 para 58,5% em 2014. Do total de estudantes pretos ou pardos dessa faixa etária, 45,5% cursavam o Ensino Superior em 2014, contra 16,7% em 2004. Para a população branca, essa proporção passou de 47,2% em 2004 para 71,4% em 2014 (AGÊNCIA IBGE, 2017).

Barreto (2015) aponta, no entanto, que as desvantagens de acesso à educação dos negros(as) em relação aos brancos crescem na medida em que avançam para as etapas superiores do sistema educacional, atingindo seu ápice na pós-graduação. No que se refere às desigualdades de gênero, a autora aponta que “diferentemente do que ocorre no caso de negros(as) e brancos, a comparação entre homens e mulheres mostra que as mulheres brasileiras, de todas as categorias de cor, têm apresentado melhores indicadores educacionais do que os homens, especialmente a partir do ensino médio” (p.44). Prova disso é que em 2012 as mulheres já respondiam a 55,5% das matrículas e 59,6% dos concluintes do Ensino Superior.

Esse processo de expansão mais significativo do Ensino Superior começou a se acelerar no início da década de 2000. A partir desse momento, tanto a oferta de vagas nas redes privadas quanto nas redes públicas se ampliou, acompanhadas do ingresso de públicos diversos. Entre 2005 e 2015, houve um aumento de 73,6% nas matrículas, que passaram de 4.626.740 para 8.033.574 respectivamente. (INEP, 2016). No período posterior, entre 2016 e 2020, há uma redução do ritmo de crescimento do número de matrículas, de tal forma que em 2020 haviam 8.680.945 estudantes matriculados no Ensino Superior. Por certo, os efeitos da conjuntura política e econômica pós-golpe de 2016, que ocasionou o impeachment da presidenta Dilma, com o resgate e

adoção das reformas neoliberais promovidas pelo governo Temer (Reforma do Ensino Médio, Reforma Trabalhista, Congelamento dos Gastos Sociais, Reforma da Previdência) e intensificadas no governo ultraliberal de Bolsonaro através cortes e bloqueios orçamentários às áreas sociais, em especial os cortes nas verbas das universidades, são fatores determinantes para a estagnação da expansão das vagas na rede pública de Ensino Superior. Esse cenário se complexifica no cenário da Covid 19 e da necropolítica adotada pelo governo Bolsonaro.

As mudanças ocorridas no campo da educação brasileira até 2015 se deram em um contexto em que foram implementadas uma série de políticas sociais. Como aponta Lúcio (2015, p.21), “no período 2004-2014, o Brasil apresentou uma *performance* extremamente favorável em termos de geração de ocupações e empregos, aumento dos rendimentos e dos salários, redução da informalidade e ampliação da proteção social.”

As recentes transformações socioeconômicas foram acompanhadas por políticas educacionais mais inclusivas nas instituições públicas de nível superior em termos de expansão do número de vagas, interiorização da oferta, criação de novos mecanismos de acesso, como os sistemas de reserva de vagas por meio de cotas sociais e raciais, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e de políticas de permanência estudantil. As ações governamentais também envolveram as instituições privadas com a ampliação da oferta do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que envolve a cessão de crédito a ser reembolsado posteriormente, e de programas como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que oferta bolsas parciais e integrais para estudantes de baixa renda.

Em que pese a expansão significativa do número de vagas no Ensino Superior a partir dos anos de 2000, o Brasil ainda está longe de atingir até 2024, a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18

a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2014). De acordo com os dados da PNAD-Contínua do IBGE, em 2019 a taxa ajustada de frequência escolar líquida² (TAFEL) dos jovens de 18 a 24 que já havia concluído ou estava frequentando o Ensino Superior era de 25,5%. Por seu turno, a desagregação da TAFEL por cor ou raça, situação do domicílio (urbano ou rural) e rendimento familiar *per capita* indica que a permanência do padrão de reprodução de desigualdades no acesso ao Ensino Superior, uma vez que:

Na faixa etária de 18 a 24 anos, um jovem de cor ou raça branca tem, aproximadamente, duas vezes mais chances de frequentar ou já ter concluído o Ensino Superior que um jovem de cor ou raça preta ou parda – 35,7% contra 18,9% [...]. Um jovem morador de um domicílio urbano tinha, em 2019, cerca de três vezes mais chances de estar frequentando ou já ter concluído o Ensino Superior que um jovem morador de um domicílio rural – 28,1% contra 9,2%. [...]. Apenas 7,6% dos jovens pertencentes ao quinto da população de menor rendimento domiciliar *per capita* frequentavam ou já haviam completado o nível superior, em 2019, uma proporção oito vezes inferior à verificada entre os jovens do quinto da população de maior renda (61,5%) (IBGE,2020, p. 92-3).

Para além dessas desigualdades socioeconômicas, as desigualdades regionais são significativas. As Grandes Regiões Norte (com exceção do estado do Amapá) e Nordeste são as regiões que apresentam as menores taxas de frequência escolar líquida dos jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior, 20,4% e 18,9% respectivamente. Os estados do Amapá, Santa Catarina e o Distrito Federal são as unidades federativas que já ultrapassaram a meta de 33% de TAFEL estabelecida pelo PNE. Por sua vez, os Estados do Maranhão (15,4%), da Bahia (16%) e de Alagoas (16,3%) têm as piores taxas, abaixo da média nacional em 2019.

²A TAFEL indica a proporção de pessoas que frequentam o nível de ensino adequado à sua faixa etária ou que já haviam concluído o mesmo conforme preconiza a legislação do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, a expansão do número de vagas no Ensino Superior no Brasil tem resultado em uma mudança significativa no perfil socioeconômico, de percursos de escolarização e origem familiar de seus ingressantes, implicando novos desafios tanto para os (as) estudantes quanto para as instituições que os recebem. Indagamos que características socioeconômicas e culturais possuem os atuais ingressantes? Como tem se dado os processos de escolhas dos cursos para os quais pleiteiam vagas? Que expectativas trazem em relação à instituição universitária e aos cursos escolhidos? Quais as principais diferenças entre os *ethos* do Ensino Médio e do Ensino Superior? Quais as maiores dificuldades enfrentadas na adaptação ao *ethos* universitário? Quais os suportes mais importantes para a transição e a permanência no Ensino Superior?

A preocupação em compreender as singularidades, as dificuldades e os desafios vivenciados por jovens que se tornaram universitários (as) em contextos de maior democratização de acesso ao Ensino Superior levaram diversos países europeus a desenvolverem estudos sobre “as características sociodemográficas, acesso ao Ensino Superior, sucesso nos estudos, locais de moradia, auxílios governamentais, custo dos estudos e internacionalização” (SAMPAIO, 2011, p.16), como destaque para a criação do *Observatoire de La Vie Étudiante - OVE*, em 1989, na França.

No Brasil e, mais especificamente, na Bahia, a criação do Observatório da Vida Estudantil pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), em 2007, tem constituído um importante espaço de reflexão sobre os desafios vivenciados pelos estudantes universitários(as), tanto no que se refere a questões propriamente acadêmicas (rendimento escolar, avaliação, currículos, saída da universidade, interações professor-aluno etc.), quanto a outras dimensões da vida destes sujeitos, para além da condição de discentes, isto é, suas experiências políticas, afetivas, amorosas, culturais, familiares etc. (SAMPAIO, 2011; SANTOS, SAMPAIO, 2012; SANTOS, SAMPAIO, CARVALHO, 2015).

O Ensino Superior na Bahia

Na Bahia, a expansão da rede federal de Ensino Superior se deu com a ampliação das vagas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que até 2005 era a única universidade federal baiana, e também com a criação de novas instituições como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em diversas cidades.

Já no âmbito da gestão estadual, o processo de interiorização da rede do Ensino Superior baiana se iniciou nos anos 1960, por meio da instalação de escolas e faculdades isoladas, que posteriormente se organizaram espacial e legalmente em torno da lógica de universidades. A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi instalada em 1976, na segunda maior cidade do estado; a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), em 1980, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1991, e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1983, com sede principal em Salvador. O conjunto das universidades estaduais baianas se expandiu por todo o território baiano, contando hoje, com campi em vinte e oito cidades.

Diante desse cenário de reconfiguração das instituições e de seus públicos, para a presente proposta de investigação pretendemos envolver duas universidades públicas baianas, sendo uma estadual, a UEFS, e uma federal, a UFRB.

Embora alguns dos desafios citados sejam comuns ao conjunto de jovens ingressantes no Ensino Superior, a natureza da instituição (pública ou privada) e do curso escolhido pode implicar uma série de questões específicas às experiências acadêmicas e pessoais. A grande área de conhecimento (Ciências Humanas, Exatas, Biológicas, da Saúde, Tecnológicas ou Artísticas), o bacharelado ou a licenciatura, a cultura institucional, profissional

e pedagógica dos cursos (a organização curricular, as formas e critérios de avaliação, perfil de formação dos docentes, o turno etc.), o perfil socioeconômico e cultural dos (das) colegas de turma ou as notas exigidas para o ingresso podem proporcionar vivências radicalmente distintas.

No caso da UEFS, a oferta atual é de 31 cursos de graduação, distribuídos em 4 áreas do conhecimento (Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes, Ciências Naturais e da Saúde), sendo 17 cursos de bacharelado e 14 cursos de licenciatura, como indica o quadro 1. A instituição oferece cerca de 1006 vagas no primeiro semestre e 920 vagas no segundo semestre, totalizando 1926 vagas/ano.

Quadro 1- Relação de cursos de graduação ofertados pela UEFS em 2020.

Bacharelados	Licenciaturas
Administração	Ciências Biológicas
Agronomia	Educação Física
Ciências Biológicas	Filosofia
Ciências Contábeis	Física
Ciências Econômicas	Geografia
Direito	História
Enfermagem	Letras – Língua Portuguesa
Farmácia	Letras - Espanhol
Engenharia Civil	Letras - Francês
Engenharia da Computação	Letras - Inglês
Engenharia de Alimentos	Matemática
Filosofia	Música
Física	Pedagogia

Física	Pedagogia
Geografia	Química
Medicina	
Odontologia	
Medicina	

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da Pró-Reitoria de Graduação da UEFS (2020).

Na UFRB, atualmente são oferecidos 61 cursos, distribuídos em 4 áreas do conhecimento (Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes, Ciências Naturais e da Saúde), sendo 33 na modalidade de Bacharelado, 20 Licenciaturas e 8 Tecnológicos, conforme demonstra o quadro 2. Através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), no semestre letivo de 2018.1 foram ofertadas 900 vagas para 18 cursos e no semestre de 2018.2 foram ofertadas 1640 vagas para 37 cursos, totalizando a oferta anual de 2540 vagas para cursos de graduação.

Quadro 2 - Relação de cursos de graduação ofertados pela UFRB em 2021.

Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Agronomia	Artes Visuais	Agroecologia
Artes Visuais	Biologia	Artes do Espetáculo
Biologia	Ciências Sociais	Gestão de Cooperativas
Ciências Exatas e Tecnológicas	Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias	Gestão Pública

Ciências Sociais	Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza ou Matemática	Políticas e Gestão Cultural
Cinema e Audiovisual com Ênfase em Documentário	Educação Física	Produção Musical
Comunicação Social – Jornalismo	Filosofia	Tecnologia em Alimentos
Enfermagem	Física	
Engenharia Civil	História	
Engenharia de Computação	Interdisciplinar em Artes	
Engenharia de Energias	Interdisciplinar em Artes (EAD)	
Engenharia de Materiais	Letras, Libras/Língua Estrangeira	
Engenharia de Pesca	Matemática	
Engenharia de Produção	Matemática (EAD)	
Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	Música Popular Brasileira	
Engenharia Elétrica	Música Popular Brasileira (EAD)	
Engenharia Florestal	Pedagogia	
Engenharia Mecânica	Pedagogia (PARFOR)	

Engenharia Elétrica	Música Popular Brasileira (EAD)	
Engenharia Florestal	Pedagogia	
Engenharia Mecânica	Pedagogia (PARFOR)	
Engenharia Sanitária e Ambiental	Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo	
Física	Química	
Interdisciplinar em Ciências Ambientais		
Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas		
Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade		
Interdisciplinar em Saúde		
Matemática		
Medicina		
Medicina Veterinária		
Museologia		
Nutrição		
Psicologia		

Publicidade e Propaganda		
Serviço Social		
Zootecnia		

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da Pró-Reitoria de Graduação da UFRB (2021).

Nesse contexto, investigamos experiências acadêmicas de ingresso e adaptação à vida acadêmica entre estudantes de cursos com diferentes perfis em termos de área de conhecimento, prestígio social, taxas de concorrência e evasão e escopo profissional.

Do ponto de vista teórico, a investigação busca suporte nos estudos sobre a juventude (DAYRELL, 2005; NOVAES, 2006; FÁVERO et al. 2007; SPOSITO, 2009) e nas sociologias da experiência (DUBET, 1996; MARTUCCELLI, 2007a, 2007b), considerando que os (as) jovens são parte expressiva dos sujeitos que ingressam no Ensino Superior e que vivenciam os chamados “problemas dos/das jovens’ (arranjar um emprego, enfrentar o vestibular, escolher uma profissão, as drogas, a relação com a família, o sexo etc.), ainda que estes últimos em nada possam ser considerados como um conjunto homogêneo” (TEIXEIRA, 2011, p.29).

A diversidade sociocultural e as novas demandas que se colocam para as instituições de Ensino Superior no Brasil são temas ainda pouco debatidos e necessários, como apontam os estudos sobre a vida estudantil. (SANTOS, SAMPAIO, 2013, 2012; SANTOS, SAMPAIO, CARVALHO, 2015). Nesse sentido, o trabalho de Coulon (2011) pode ser considerado uma referência no adensamento conceitual e metodológico para quem deseja empreender estudos sobre a realidade da vida estudantil. Conhecer a “evolução, condições locais de vida, êxito diferencial dos (as) estudantes, segundo o currículo adotado, modos de vida, inserção profissional, com a finalidade de favorecer uma gestão séria, inteligente e amadurecida das instituições” (COULON, 2011, p. 264), podem auxiliar na construção de ações políticas e institucionais baseadas

em uma realidade empírica sensível aos desafios vivenciados pelos (as) jovens universitários (as) em sua diversidade.

Os objetivos da pesquisa

Considerando o contexto de transformações narrados acima e os desafios específicos das universidades baianas, o que traçamos como objetivo geral para este estudo é analisar os processos de transição e adaptação ao Ensino Superior entre jovens estudantes de cursos de graduação da UEFS e da UFRB durante os primeiros semestres de ingresso. Tendo em vista as dimensões analíticas implicadas nesta investigação empírica, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil socioeconômico e demográfico (idade, gênero, raça, classe social, moradia, trabalho, religião, estado civil, origem geográfica) dos (as) ingressantes; identificar os fatores pessoais e sociais que motivaram os (as) ingressantes a escolherem os cursos; identificar as estratégias utilizadas pelos(as) estudantes para ingressar no Ensino Superior; analisar como tem se dado os processos de adaptação ao Ensino Superior no que se refere ao domínio acadêmico, interpessoal e vocacional; analisar quais suportes familiares, institucionais e sociais sustentam a transição e a adaptação à vida acadêmica e oferecer insumos para a construção de programas de apoio aos/às ingressantes e à adaptação dos (as) estudantes ao longo do curso.

Metodologia

O estudo possui natureza quanti-quali e foi desenvolvido em duas universidades públicas baianas. Utilizou diferentes estratégias metodológicas. Começamos com a sistematização e a análise estatística do banco de dados pertencentes às universidades sobre o perfil sociocultural. Na sequência, houve a aplicação de um questionário sobre a vida estudantil, elaborado por nossa equipe de investigadores(as), a 150 estudantes considerados (as) jovens com idades de 17 a 32 anos, ingressantes no segundo semestre letivo de 2018. O instrumento de coleta continha 64 questões fechadas e abertas, distribuídas por temáticas, iniciando com questões de

identificação socioeconômica, do tipo múltipla escolha, passando por questões relativas ao domínio interpessoal (convivência com os/as colegas, professores (as) e relação com o contexto universitário); acadêmico (percepção de bem estar, motivação e autocontrole; domínio sobre o tempo e as rotinas escolares, estratégias de aprendizagem); profissional (projeção da futura carreira, adesão ao curso) e sobre os suportes (sociais, familiares, institucionais e pessoais) acessados para ingresso e permanência na instituição. Esta etapa deu-se quando os/as estudantes já estavam cursando o segundo ano de seus respectivos cursos, sendo que o período de aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de novembro de 2019 a março de 2002 na UEFS e na UFRB.

Por fim, investimos em uma etapa de produção de dados qualitativos, com a realização de um grupo focal e de 19 entrevistas semiestruturadas com estudantes de ambas as instituições, por meio de uma plataforma digital, o *Google Meet*, em virtude da pandemia da Covid-19 em curso no país, desde março de 2020. Tal cenário impôs desafios à equipe de pesquisa para localizar os(as) discentes, promover os encontros e desenvolver estratégias dialógicas que permitissem a produção de dados, sem desconsiderar as dificuldades socioeconômicas, psicossociais e de conectividade, que afetaram um universo composto em grande medida por estudantes das camadas populares.

As entrevistas seguiram um roteiro de questões norteadoras sobre a vida estudantil, em especial sobre as tensões e suportes na transição para o nível superior, aprofundando algumas questões tematizadas no questionário aplicado na primeira fase da pesquisa. Os sujeitos foram discentes de cursos com diferentes perfis, incluindo a natureza do curso (licenciaturas e bacharelados), o maior ou menor prestígio social dos mesmos, a área de conhecimento e as taxas de concorrência e evasão.

Para as licenciaturas foram escolhidos os cursos de Educação Física³, Pedagogia, Ciências Sociais, Matemática e

³ O curso de Educação Física, da Área de Saúde, foi incluído na amostragem em substituição ao de Medicina, uma vez que, apesar dos esforços junto ao colegiado deste, não foi possível realizar a coleta de dados por dificuldades com a reunião dos estudantes.

História e para os bacharelados, Direito, Cinema e Audiovisual e Agronomia. A partir dos resultados produzidos foi criado um banco de dados sobre o perfil dos(as) ingressantes, para construir indicadores relativos às dificuldades de adaptação à vida acadêmica como fatores potenciais de evasão, possibilitando oferecer insumo para a construção de programas e políticas estudantis para melhor acolhimento, adaptação e permanência do (a) jovem neste universo.

O perfil sociodemográfico dos estudantes

Como movimento inicial para caracterização e contextualização da pesquisa, introduzimos algumas informações gerais sobre o perfil dos (as) ingressantes presentes na amostra. Nota-se que dentre os (as) 150 estudantes participantes da investigação, 86 (57,3%) são da UEFS e 64 (42,7%), divididos por diferentes cursos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Distribuição de frequências e percentuais da amostra de estudantes ingressantes na UEFS e na UFRB.

Instituição	Curso	Frequência	Porcentagem
UFRB	Agronomia	21	14,0
	Cinema e Audiovisual	21	14,0
	Lic. em Ciências Sociais	8	5,3
	Lic. em História	14	9,3
UEFS	Direito	23	15,3
	Lic. em Educação física	19	12,7
	Lic. em Matemática	16	10,7
	Lic. em Pedagogia	28	18,7
	Total	150	100,0

Fonte: Dados processados pelos autores (2020).

Buscando aprofundar os dados produzidos, há alguns dados relevantes sobre o perfil racial geral dos(as) estudantes. Identificamos que das 147 respostas obtidas, 55 (37,4%) dos(as) discentes se autodeclararam pretos(as), 50 (34,0%) pardos(as),

35 (23,8%) brancos(as), 5 (3,4%) amarelos(as) e 2 (1,4%) indígenas. Ao desagregar os dados por instituição, nota-se que o percentual de brancos(as) é semelhante entre as instituições, mas há proporções quase inversas entre pretos(as) e pardos(as) nas duas instituições, com amplo predomínio de pardos(as) na UEFS (44,2%) ante a maioria de pretos(as) (49,2%) na UFRB. No caso desta última universidade, segundo dados da pesquisa sobre o perfil socioeconômico de estudantes do Ensino Superior federal (ANDIFES, 2018), enquanto o percentual de estudantes pretos(as) e pardos(as) nas universidades federais é de 51,2%, na UFRB eles correspondem a 86,7%, apontando tratar-se de uma universidade com representação expressiva de um corpo discente negro(a).

Tabela 2 - Distribuição de frequências e percentuais da amostra de estudantes ingressantes na UEFS e na UFRB, por raça/cor da pele e tipo de curso.

Cor/raça	Instituição		Total
	UEFS (n = 86)	UFRB (n = 61)	
Branca	24,4%	23,0%	23,8%
Preta	29,1%	49,2%	37,4%
Parda	44,2%	19,7%	34,0%
Amarela	2,3%	4,9%	3,4%
Indígena	0,0%	3,2%	1,4%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Dados processados pelos autores (2020).

Os dois estudantes indígenas estão matriculados na UFRB, sendo um do povo Paiajá e outro do Xacriabá. Há ainda quatro discentes autodeclarados quilombolas, todos também da UFRB.

Vale ressaltar ainda a importante diferença de perfil racial entre os cursos. Os dois de maior prestígio social, como Direito e Cinema, temos 52,2% e 45,0% de estudantes brancos(as), ante cursos como História e Ciências Sociais, em que só há pessoas autodeclaradas não-brancas, sendo percentual de pretos(as), respectivamente, 92,3% e 71,4%.

O perfil de renda capturado pela amostra investigada apresenta alguns limites em termos de precisão, visto ter sido utilizada uma variável intervalar, limitando a obtenção de dados *per capita*.

As informações tabuladas mostram que entre 147 estudantes, 25,9% têm renda familiar mensal de até 1 salário mínimo (S.M.), outros 44,9% na faixa de mais de 1 até 3 S.M., 19,0% na faixa de mais de 3 até 6 S.M., havendo apenas 10,2% com renda de mais de 6 S.M.

Quando cruzamos renda familiar e cursos, encontramos algumas diferenças sensíveis. Enquanto nas licenciaturas em História, Pedagogia e Ciências Sociais temos, respectivamente, 42,2%, 39,9% e 37,5% de estudantes com renda familiar mensal de até 1 S.M., em Direito não há nenhum(a) discente em tal condição. Por outro lado, a faixa de renda de mais de 6 S.M., chega a quase um terço do alunado, com 28,6%, no curso de Cinema e Audiovisual, ante 0% em Ciências Sociais e Pedagogia.

Com relação ao gênero dos estudantes, 54,7% são do gênero feminino, 47,7% do masculino, havendo ainda um estudante transgênero na UFRB, sem que haja diferença significativa de percentuais entre as duas instituições.

As maiores diferenças na amostra emergem quando comparamos cursos e gênero. Na licenciatura em Educação Física e nos bacharelados em Agronomia e Cinema, há relativo equilíbrio entre homens e mulheres. Por outro lado, Direito, com 73,9% e Matemática com 66,68% de presença masculina, contrastam com o predomínio feminino nas licenciaturas em Pedagogia (92,9%), Ciências Sociais (75,0%) e História (64,3%), reafirmando a tendência nacional de presença de maioria de mulheres

nos cursos de formação de professores(as), com exceção para algumas áreas, como a Física.

A desigualdade de gênero presente em diferentes cursos está relacionada a padrões culturais e sociais que impactam na seleção e nos projetos de formação e inserção social e profissional. Fatores como prestígio e expectativa social, remuneração e prevalência de profissionais em determinado nicho do mercado de trabalho tendem a alimentar os processos de reprodução social. A crescente presença das mulheres nas diferentes etapas da educação, desde os anos 1970, tem se consolidado e fortalecido, uma vez que até os anos 1950, correspondiam a um quarto das matrículas, situação alterada nos anos 1970, até se consolidarem com maioria nessa etapa da educação (ALMEIDA et al., 2020; BELTRÃO, TEIXEIRA, 2004).

A diversidade sexual também foi uma dimensão capturada pela investigação. Os dados apontam que das 147 respostas obtidas, 76,9% se declararam heterossexuais ante 10,9% de homossexuais e 12,2% de bissexuais. Na literatura sobre o tema, há um predomínio de investigações qualitativas abordando temas como intolerância, *bullying* e outras formas de violência contra o público LGBTQIA+ (FRANCO et al., 2021), mas há uma escassez de estudos, especialmente de natureza quantitativa que auxiliem a compreensão tanto do perfil quanto das experiências acadêmicas e suas relações com a orientação sexual, que possam permitir análises comparativas mais consistentes e amplas.

Com relação à religião, dos(as) 150 discentes, 99 (66,0%) declararam ter religião. Deste grupo, 50 (33,3%) são católicos(as), seguidos de 36 (24,0%) de protestantes/evangélicos(as), 4 (2,7%) do candomblé, 2 (1,3%) espíritas e 7 (4,7%) afirmam pertencer a outras denominações religiosas. O Censo de 2010, apontava que 64,99% da população nacional se declarava católica, seguida de 22,89% de evangélicos. No entanto, projeções mais recentes apontam para algumas tendências principais de transformação no campo religioso: um acentuado aumento de evangélicos e dos “sem religião” ao lado do decréscimo da população

católica (SOARES, 2019), mas não há dados mais abrangentes sobre tal cenário entre estudantes universitários(as).

Novamente, ao desagregar os dados, emergem algumas diferenças importantes entre as instituições. Enquanto católicos são respectivamente, 45,2% e 59,5% dos(as) estudantes da UEFS e da UFRB, os/as evangélicos(as) correspondem 46,8% da religião da primeira instituição, ante 18,9% na segunda, que ainda abarca os únicos quatro discentes candomblecistas.

A origem dos(as) estudantes é diversa, mas há amplo predomínio de vindos(as) da Bahia (93,3%), seguido de 4,0% oriundos(as) do Sudeste, 1,4% de outros estados do Nordeste e 0,7% do Sul do Brasil, apontando uma ocupação regionalizada de vagas, mesmo após a adesão ao processo seletivo do ENEM/SISU pelas universidades investigadas. Apenas o bacharelado em Cinema e Audiovisual da UFRB possui como característica atrair um número expressivo de estudantes não baianos, com 23,8% do corpo discente vindo de outros estados. A natureza do curso e a escassa oferta de tal formação no Brasil e, em especial, em universidades públicas, justificaria tal busca.

Quanto à atual moradia, as duas universidades apresentam características distintas, que merecem destaque. A UEFS possui 82,6% dos/das discentes matriculados(as) vivendo na cidade sede, Feira de Santana. Já na UFRB, os dados foram coletados em dois campi, Cachoeira (cursos de Cinema, Ciências Sociais e História) e Cruz das Almas (Agronomia) e apenas 30,7% dos/das discentes vivem nessas cidades. Os dados sugerem que o deslocamento para estudar é uma experiência presente diariamente na rotina de um grande contingente de estudantes da UFRB, questão nem sempre tematizada nas discussões sobre as dinâmicas da vida universitária. A relação com trabalho, tema recorrente na literatura sobre os perfis dos estudantes brasileiros do Ensino Superior, apresenta alguns dados relevantes, a despeito dos limites da amostragem analisada. Apenas 18,0% dos(as) estudantes afirmaram trabalhar no momento da participação na pesquisa, em 2019 e 2020. No entanto, 47,9% relatam

já terem trabalhado anteriormente, em ocupações das mais variadas, quase sempre pouco qualificadas como de vendedor ambulante, atendente no comércio, auxiliar de serviços gerais, dentre outras.

Curiosamente os cursos com maior percentual de estudantes trabalhando, são dois dentre aqueles considerados de maior prestígio social, Direito (30,4%) e Cinema e Audiovisual (28,6%). Nas licenciaturas os percentuais são menores, inclusive, pelo fato de muitos(as) estudantes registrarem o desenvolvimento de experiências de estágio na área de educação, mas que nem sempre compreendem tais vivências exatamente como um trabalho.

Considerações finais

Como sinalizado desde o início do capítulo, os estudos sobre as diferentes juventudes brasileiras têm incorporado dimensões e recortes que remetem à complexidade de tal universo. Especificamente sobre o público universitário, o perfil dos estudantes desenhado pela pesquisa realizada, incorpora parte dessa diversidade.

A quantificação dos dados do microuniverso pesquisado, se por um lado, não permite generalizações, por outro, ilustra como estudantes que compartilham um mesmo momento histórico, habitam territórios relativamente contíguos, frequentam universidades públicas, podem refletir diferenças e antagonismos significativos.

São exemplos disso a relação entre os locais de moradia e os de estudo. Enquanto na UEFS, mais de 80% dos(as) discentes vivem na cidade sede da universidade; na UFRB, apenas 30% moram nas localidades onde estão situados os cursos frequentados, sugerindo desafios para a mobilidade dos(as) estudantes que realizam tais “migrações pendulares”, com deslocamentos diários para estudar.

Também merece reflexão a discrepância entre o predomínio de estudantes autodeclarados(as) pardos(as) na UEFS (44,2%) e de pretos(as) (49,2%) na UFRB, conquanto ambas as instituições tenham percentuais semelhantes de discentes negros(as). Isso

remete ao papel, inclusive das duas universidades, especialmente, para jovens pretos(as), amplamente sub-representados(as) no Ensino Superior brasileiro. As desigualdades de raça articuladas com as de gênero, para além do historicamente consolidado amplo predomínio feminino em Pedagogia, manifestam-se em situações singulares, também na expressiva presença de mulheres nas Ciências Sociais, com 75,0% das matrículas, curso em que só há pessoas declaradas como não-brancas.

As desigualdades econômicas podem ser ilustradas pelas realidades das licenciaturas em cursos de ciências humanas, com quase 40% dos(as) discentes com renda familiar mensal de até 1 S.M., enquanto no Direito não há pessoas em tal condição. Tal quadro merece destaque por ser este último curso ofertado no turno noturno, o que, teoricamente, favoreceria a possibilidade da conciliação entre trabalho e estudo.

Considerando o limite do tamanho da amostragem obtida, sugere-se que os dados sejam lidos, sobretudo, por uma lógica qualitativa, a despeito de apresentarmos informações de natureza qualitativa. Além disso, também apontamos a necessidade de realização de estudos mais amplos pelas duas instituições envolvidas e, em particular, para a UEFS, já que a ANDIFES tem dado importante contribuição com suas pesquisas sobre o perfil dos(as) discentes de universidades federais.

Referências

ALMEIDA, Vivian de et al. A segregação de gênero no Ensino Superior brasileiro, 2002-2016. **Blog DADOS**, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/segregacao-de-genero-ensino-superior/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ANDIFES. V **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Fórum

Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=79639> . Acesso em: 21 jul. 2022.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**. v. 17, n. 2, p. 11-33, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200002>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo Acesso em: 10 set. 2022.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. **O vermelho e o negro**: raça e gênero na universidade brasileira: uma análise da seletividade das carreiras a partir dos Censos Demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4646. Acesso em: 04 jan. 2022.

FRANCO, L. C.; FERREIRA, T. D. V.; SANTOS, M. H. R. da S.; SILVA FILHO, W. K. S. F. A universidade e a diversidade: revisão integrativa da literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 1, p. 14, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/433>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1972.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2010. **Censo demográfico**: 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101760>. Acesso em: 21 mai. 2022.

SOARES, Luiz Eduardo. Revoluções no campo religioso. **Novos estudos CEBRAP** [online]. v. 38, n. 1, p. 85-107, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010009>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Vivência estudantil e os sentidos de estar na Universidade

*Mirela Figueiredo Santos Iriart
Daniela Abreu Matos*

Introdução

É na juventude que se encontra parte expressiva dos sujeitos que ingressam no Ensino Superior. Uma etapa da vida em que estão vivenciando ao mesmo tempo as chamadas transições para vida adulta, em um mundo também em transformação. Qualificar-se, escolher uma profissão, arranjar um emprego, sair da casa dos pais, constituir família, parentalidade, são alguns dos desafios. Tais trajetórias incertas e imprevisíveis podem significar insegurança e ao mesmo tempo necessidade de construir estratégias de resistência, antecipando algumas dificuldades que poderão vivenciar ao longo do percurso.

Ao se analisar os tradicionais marcadores de transição para a vida adulta, estes centravam-se sobretudo na inserção laboral e no casamento, prevendo-se uma transição progressiva e linear, que já não mais funciona na contemporaneidade. Podemos dizer que a ausência de linearidade na sequência da vida, impõe aos/às jovens respostas sempre criativas e provisórias imaginando um futuro, marcado por muitas incertezas. A entrada no Ensino Superior simboliza um alargamento dos horizontes e uma continuidade com o processo de escolarização que tem se tornado realidade para jovens oriundos das classes populares. Apesar de muitas vezes essa inserção acontecer de forma precária, seja pelas trajetórias escolares pregressas, pelas novas exigências acadêmicas, pela

dimensão colonizadora do saber acadêmico ou ainda pela fragilidade dos suportes materiais e simbólicos e institucionais, tal realidade aponta para novos futuros.

Diante desse contexto, queremos problematizar a transição para o Ensino Superior entre jovens oriundos do sistema público de educação, estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), buscando compreender a relação entre os desafios e os suportes para sua permanência material e simbólica. Na passagem para a construção de um novo *ethos* acadêmico na transição do ensino médio para o Ensino Superior, interessa-nos ainda analisar como se percebem e experienciam os primeiros semestres em relação aos domínios pessoal, interpessoal, acadêmico e vocacional e por fim sistematizar os sentidos de estar na universidade, que perpassam pelas relações com os saberes, com o contexto acadêmico e consigo mesmos(as).

O recorte aqui apresentado busca discutir os dados de 150 estudantes de cinco cursos de licenciatura (Pedagogia, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais e História) e três bacharelados (Direito, Cinema e Agronomia), nos diferentes turnos e em diferentes áreas de conhecimento, nas duas instituições de Ensino Superior que integram a pesquisa, por meio da aplicação de questionário sobre a vida estudantil.

Nas próximas seções discutiremos as mudanças no perfil dos(as) “novos(as)” universitários(as), os desafios de inserção e permanência, articulados à multidimensionalidade dos processos de adaptação (transição e mudança), e à concepção de suportes e provas.

Os desafios do processo de filiação estudantil

Nas Universidades públicas nas últimas décadas, acompanhamos junto com a expansão do número de vagas, o ingresso de novos públicos, do ponto de vista do perfil

socioeconômico e étnico-racial. Esse novo perfil representa uma maior diversidade, com a entrada de jovens ingressantes do ensino médio público, de famílias de baixa renda e em muitos casos, sem tradição acadêmica, ou seja, constituindo-se como primeira geração a ingressar no Ensino Superior.

A Agência IBGE (2017) considera que há uma tendência à democratização do acesso, visto que em 2004 apenas 1,2% dos(as) estudantes da rede pública de Ensino Superior pertenciam ao quinto mais pobre do rendimento domiciliar per capita e, em 2014, esse percentual cresceu para 7,6%. Os dados mostram, também, crescimento da população universitária entre jovens negros e negras.

A proporção dos estudantes de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o Ensino Superior passou de 32,9% em 2004 para 58,5% em 2014. Do total de estudantes pretos ou pardos dessa faixa etária, 45,5% cursavam o Ensino Superior em 2014, contra 16,7% em 2004. Para a população branca, essa proporção passou de 47,2% em 2004 para 71,4% em 2014. Ou seja, o percentual de pretos e pardos no Ensino Superior em 2014 ainda era menor do que o percentual de brancos no Ensino Superior dez anos antes (IBGE, 2017).

Essa mudança, ainda que lenta e incipiente, é resultado de uma confluência de políticas sociais implementadas entre 2003 e 2015, com destaque para o impacto das Políticas Afirmativas na Educação Superior/ Políticas de Cotas sancionadas em agosto de 2012. Assim, muitos estudos e pesquisas já constataram a presença de jovens de origem popular, o que configura “um novo universitário” (SAMPAIO et al., 2011, p. 93).

Os dados sistematizados pelo Censo do Ensino Superior/2018 ratificam esse novo perfil. Em relação a jovens ingressantes (15 a 29 anos) do ano de 2018 nas Universidades participantes deste estudo, por exemplo, mais de 70% concluíram o ensino médio na rede pública, conforme quadro abaixo.

Tabela 1 - Conclusão do Ensino Médio.

Tipo de escola em que concluiu o ensino médio	UEFS	UFRB
Pública	74,3%	77,0%
Privada	25,7%	23,0%
Total Geral	100%	100%

Fonte: Recorte dos Dados do Censo do Ensino Superior (2018).

Apesar da significativa expansão do Ensino Superior no país, ainda resta um longo caminho a ser percorrido para que a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2010) que estabelece “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos até 2020, assegurando a qualidade da oferta” (VASCONCELOS/IPEA, 2016, p. 125) seja alcançada.

Observa-se ainda uma enorme desigualdade de acesso segundo cor da pele, local de residência, sexo, níveis de renda e regiões do país. Segundo dados do IBGE de 2010 (VASCONCELOS/IPEA, 2016): dos 24 milhões de jovens, 54% são pretos(as) e pardos(as), 53% não concluíram o Ensino Médio, 28% concluíram, mas não deram seguimento ao Ensino Superior e apenas 19% haviam alcançado esse nível de ensino. Entre pardos(as) e pretos(as), 60% não concluíram o ensino médio e entre indígenas isso se eleva para 80%. Entre os/as jovens de zona urbana e zona rural, essa proporção é de 21,2% contra 4,6% respectivamente e entre as regiões do país, no Sul 25%, no Sudeste 24%, no Centro-Oeste 22% e Norte-Nordeste apenas 12% dos/das jovens chegam ao Ensino Superior, região em que 60% dos/das jovens sequer concluíram o ensino fundamental.

Ao analisar a dimensão de gênero, observa-se que as mulheres são mais escolarizadas, representando 21,7% de acesso ao Ensino Superior em relação a 15,8% dos homens. Em relação aos níveis de renda, 58% do(a)s jovens brasileiros vivem com até um salário-mínimo, desses apenas 6,7% alcançaram o Ensino Superior em 2010, enquanto entre os que vivem com renda acima de

6 salários-mínimos, isso se eleva para 70%. Em resumo, o acesso ao Ensino Superior é muito desigual no país, sendo mais provável entre jovens residentes em áreas urbanas, nas regiões Sudeste, Sul ou Centro-Oeste, do sexo feminino, brancos(as) ou amarelos(as) e com renda domiciliar per capita superior a um salário-mínimo (VASCONCELOS/IPEA, 2016).

Os/As “novos(as)” universitários(as), como estamos aqui denominando esse público que vem tendo acesso ao Ensino Superior por meio das ações afirmativas, tem-nos feito refletir sobre os modos de ser e de estar na universidade, levando em consideração suas trajetórias escolares e socializadoras, sua relação com os saberes e as rupturas operadas com esse ingresso. Desse modo, compreender a articulação entre os processos de ingresso e as estratégias de permanência é fundamental para a compreensão dos desafios colocados aos jovens estudantes. Nesse sentido, acionamos a formulação proposta por Reis e Tenório (2009) que apresenta a ideia de permanência na universidade enquanto um ato contínuo em interrelação com o tempo,

 Ou seja, propomos uma definição de permanência, como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares. Permanecer não pode ser entendido aqui, como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto; estando “in” (REIS e TENÓRIO, 2009, p.4).

Argumentamos, em diálogo com os autores, que os desafios de ingresso e permanência são tanto materiais, sociais e infra-estruturais, como também simbólicos, no sentido das mudanças intersubjetivas produzidas e dos diferentes modos de habitar, pertencer e se perceber no contexto universitário.

Múltiplas dimensões da vida estudantil

Consideramos, assim como Almeida, Soares e Ferreira, (2000) que o processo de transição e adaptação ao contexto

universitário deve ser analisado como um processo complexo e multidimensional, envolvendo mudanças de natureza interpessoal e intersubjetiva, na relação entre os sujeitos e os contextos e que envolve mudanças de papel, de identidade, de rotinas, de percepção de si e do mundo ao redor. Podemos ainda afirmar, assim como Casanova, Araújo e Almeida (2020) que o Ensino Superior por si cria um contexto de desenvolvimento psicossocial, já que promove autonomia, autoconhecimento, autoconfiança, autorregulação. Dentre algumas tarefas desenvolvimentais implicadas no processo de adaptação ao Ensino Superior, os autores supracitados acentuam as de construir relações interpessoais, gerir emoções, desenvolver autonomia e interdependência, um senso de identidade e integração do *self* (senso de si mesmo) e um maior respeito e reconhecimento ao sistema de valores do outro. Devemos levar em consideração também os desafios psicológicos, sociais, afetivos e intelectuais aí implicados e seus efeitos.

Na dimensão social e interpessoal podemos nos referir que os processos de mudança envolvem a passagem para uma maior autonomia afetiva, a construção de novas redes de relacionamento, novas configurações identitárias (social, de gênero, profissional). Considera-se ainda a dimensão pessoal que envolve um conjunto de novas disposições e recursos, quando o/a jovem precisa ir construindo novos sentidos para vida, recursos simbólicos e imaginativos (projeção do futuro, satisfação, autoconfiança, autorregulação da aprendizagem). Outra dimensão importante é a econômica, que revela as necessidades materiais para o ingresso e permanência, como a conciliação de trabalho e estudo, se são provedores ou dependentes da família, o custeio de moradia, alimentação e locomoção etc.

Na dimensão acadêmica, as novas rotinas de estudo, gestão do tempo, aquisição e desenvolvimento de novas linguagens são tarefas levadas a cabo, que trazem muitos novos desafios na relação com o tempo e com os saberes. E, por fim, a dimensão profissional ou vocacional, momento em que se preparam para

projetar e pensar o futuro profissional, estabelecer algumas metas sobre a carreira e ter mais clareza sobre a motivação com o curso.

Para Coulon (2008) o “ofício de estudante” é uma construção que se dá em três tempos: da passagem, da adaptação e da afiliação propriamente dita. Nesse percurso, segundo o autor, o/a estudante viveria três momentos críticos, que se iniciam com um tempo do estranhamento, seguido de um tempo da aprendizagem, que culminaria com uma etapa final, ou seja, um tempo de integração ou de afiliação institucional e intelectual. Ao ingressarem, deparam-se com um conjunto de novos códigos e regras institucionais explícitas ou tácitas, que implicam uma decifração da “geografia” das instituições, o aprendizado de outras formas de leitura (autores, teorias) e de escrita (gêneros muito mais amplos do que a redação clássica), o que lhes exige uma maior autonomia nos estudos, dentre outras mudanças em diferentes domínios: social, econômico, interpessoal, acadêmico e vocacional, provocando desafios tanto objetivos, quanto subjetivos. Na maioria das vezes, esses(as) ingressantes também encontram um desenho institucional pouco poroso ao diálogo com seus conhecimentos e saberes pregressos, um espaço que reforça um exercício de colonialidade do saber (QUIJANO, 2002) e, portanto, dificulta a inserção desses novos públicos.

O debate em torno da relação de estudantes universitários(as) com o(s) saber(es) é algo que também nos interessa, dado que essa relação abrange o conhecimento de si, do mundo, assim como conhecimentos técnicos e profissionalizantes que servem de alavanca ou mobilizadores para aprendizagens e para a construção de valores no espaço-tempo da experiência estudantil. Os tipos de saberes envolvem ainda uma disputa entre a lógica monocultural (eurocêntrica e colonizadora) ou a interculturalidade, ao refletirmos, por exemplo, sobre como os saberes populares, quilombolas, indígenas e religiosos atravessam o campo científico.

As autoras Bicalho e Souza (2014) chamam atenção para o necessário entendimento do processo de aprendizagem como estabelecimento de relações e produção de inteligibilidade na troca com o outro, sobretudo se pensarmos na combinação de

diferentes tipos de aprendizagens. Na pesquisa realizada com estudantes universitários(as) de uma faculdade comunitária, as pesquisadoras partiram da classificação de Charlot (2009) quanto aos tipos de aprendizagem para a compreensão da relação com o saber: aprendizagens relacionais/afetivas; aprendizagens cotidianas; aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal; escolares/intelectuais; profissionais e genéricas/tautológicas. No balanço dos saberes produzidos pelos estudantes, puderam observar um predomínio de evocação das aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal. As aprendizagens intelectuais/escolares e profissionais, mais esperadas entre estudantes universitários(as), apareceram em menor frequência. O risco que está posto, segundo elas, é quando o desejo de saber e a mobilização intelectual são reduzidas, muitas vezes a uma lógica utilitarista ou quando os saberes universitários(as) se esvaziam de sentidos específicos.

A passagem pelos tempos propostos por Coulon, em conjunto com os tipos de saberes (Charlot), os processos de socialização (Lahire) e as sociabilidades são chaves analíticas importantes para fazermos a leitura dos processos de transição e mudança, assim como para o entendimento sobre a distribuição desigual dos suportes e provas (Martuccelli), como serão desenvolvidas mais adiante.

Transições, suportes e desafios

Para discutirmos os desafios relacionados à transição, ingresso e permanência no Ensino Superior acionamos os conceitos de provas e suportes, em diálogo com Martuccelli (2013), na tentativa de compreender as experiências de adaptação de jovens enquanto estudantes de Ensino Superior, buscando refletir a partir da articulação entre aspectos estruturais e dimensões biográficas dessa vivência. As provas se apresentam enquanto desafios estruturais colocados a um conjunto de indivíduos que as respondem de diferentes maneiras, a partir, justamente, dos atravessamentos que os singularizam.

Las pruebas son desafíos estructurales que varían históricamente [...] Por lo demás, frente a estas pruebas estructurales se observa una gran diversidad de respuestas posibles a nivel de los actores sociales. Las pruebas son desafíos y no determinismos – lo que supone una atención particular y distintiva al trabajo de los individuos. Es a través de pruebas comunes como se producen individuos singulares (MARTUCCELLI, 2013, p.262).

No percurso de compreender como os indivíduos lidam com esses desafios, o autor também formula o conceito de suportes que, de acordo com a leitura de Dayrell e Reis, podem ser,

(...) materiais, simbólicos, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou não, mas sempre têm o efeito de apoiar, sustentar e fomentar as experiências dos indivíduos. Entretanto, esses suportes só fazem sentido dentro de uma lógica social, não é possível elegê-los previamente. Em torno de cada um de nós há um tecido elástico composto de relações familiares, profissionais, afetivas, ou seja, “nosso verdadeiro mundo” (2015, p.6).

No que se refere à experiência de ingresso e permanência no Ensino Superior, sabemos que as dificuldades aumentam na proporção inversa à percepção dos suportes e o efetivo acesso a eles pode diminuir o impacto de algumas “provas” (desafios sociais, acadêmicos e pessoais). A ausência ou a fragilidade de mecanismos de acompanhamento e de suportes para permanência da vida estudantil, sobretudo de ingressantes, pode tornar essas transições ainda mais desafiadoras e solitárias, enquanto a presença de suportes institucionais e sociais pode facilitar a adaptação, afiliação e engajamento à cultura estudantil universitária, e por consequência trajetórias mais exitosas. Assim, o suporte dos pares, professores(as) e da instituição são elementos importantes na adaptação do/da estudante ao Ensino Superior. (SECO et al., 2005).

Os desafios não são vividos da mesma maneira por todas as pessoas. A depender da área de conhecimento; da cultura acadêmica; do turno de estudo; da relação estudo-trabalho; das identidades de gênero e étnico-raciais; do território de origem, da

condição socioeconômica, da trajetória de escolarização anterior, dentre outros fatores, os efeitos produzidos na dinâmica do desenvolvimento de cada estudante podem ser bem distintos. Ou seja, os efeitos de socialização também devem ser levados em consideração se quisermos entender as trajetórias estudantis na transição para o Ensino Superior.

O sistema de disposições estáveis que configuram os capitais sociais, culturais e escolares, diferencia aqueles já partem com maior ou menor vantagem social. Lahire (2015) vai nos falar dos “quadros de socialização” com seus diferentes cenários, atores, dinâmicas interativas (familiares, escolares, institucionais, profissionais) e os distintos processos socializadores que ocorrem dentro de cada um deles. Segundo o autor, é preciso identificar os efeitos mais ou menos duradouros, mais ou menos precoces, mais ou menos intensivos que esses exercem na história social do indivíduo. Aqui também queremos olhar para as sociabilidades que se abrem no curso da ação e agentização juvenil, ao se engajarem em novas redes e dinâmicas interpessoais, acadêmicas e profissionais, como pontos de ruptura que o ingresso no Ensino Superior pode promover. Casanova, Araújo e Almeida (2020) referem que entre ingressantes que saíram da casa dos pais, que vieram de trajetórias escolares insatisfatórias e de grupos sociais menos favorecidos, as dificuldades podem ser maiores. A percepção das dificuldades, segundo os autores, pode variar significativamente nas primeiras semanas de aula. No estudo citado houve uma diminuição em relação à percepção das dificuldades interpessoais e um aumento da percepção das dificuldades acadêmicas. O que se constitui uma “janela de oportunidade” para a implantação de ações de acolhimento, monitoramento do desempenho, mobilização de recursos para o suporte de situações de estresse e ansiedade vivenciadas no domínio acadêmico, mas também afetivo e social, segundo os autores.

Logo, podemos sintetizar que o ingresso no Ensino Superior envolve processos de ruptura e mudança significativos. Os dois

primeiros anos podem ser considerados períodos críticos, ou seja, quando o processo de adaptação em curso encontra seus maiores desafios, podendo gerar dificuldades de diferentes ordens. Aqui estaremos fortemente interessadas em analisar as variáveis que dizem respeito à dimensão pessoal e interpessoal, que envolvem o desenvolvimento psicossocial dos/das estudantes na percepção de si e na vivência com o outro no ambiente universitário. Ao mesmo tempo em que buscaremos relacionar essas duas, com a dimensão acadêmica, entendendo o cruzamento dessas dimensões e como podem operar efeitos apoiadores, quando o efeito positivo de uma retroalimenta a outra.

Metodologia

A etapa a que se refere esse capítulo diz respeito à produção de dados por meio da aplicação de questionário sobre a vida estudantil a 150 estudantes de cinco cursos de licenciatura (Pedagogia, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais e História) e 03 bacharelados (Direito, Cinema e Agronomia) de duas instituições de Ensino Superior (UEFS e UFRB). O instrumento foi elaborado pela equipe de pesquisa contendo 83 questões, assim distribuídas: 53 de múltipla escolha; 28 de escala *Likert* e uma aberta. O objetivo do questionário foi conhecer o perfil sociodemográfico dos(as) estudantes universitários(as), suas vivências acadêmicas e condições de adaptação e permanência na universidade. A aplicação dos questionários ocorreu entre agosto e novembro de 2019⁴, no espaço da sala de aula com duração média de 30 a 40 minutos, cedidos por um docente previamente contactado e com autorização prévia dos Colegiados.

⁴A primeira etapa da pesquisa foi realizada antes da pandemia do COVID-19, por tanto os dados quantitativos não refletem esse impacto na vida dos estudantes. A etapa qualitativa, realizada em 2020, discutida em outros capítulos desta obra será capaz de revelar outras nuances da vida estudantil com a implantação do ensino remoto e do distanciamento social.

Perfil dos jovens ingressantes: UEFS e UFRB

A amostra é formada por 54,7% de estudantes que se auto identificaram com o gênero feminino, 44,7% com masculino. Quanto à faixa etária, 92% estão entre 17 e 24 anos, o que corresponde à faixa jovens-jovens, enquanto 6,7% estão entre 24 e 29 anos, portanto na faixa jovem-adulto, segundo os marcadores legais da Política Nacional de Juventude. Incluímos 03 casos (1,3%) de estudantes ingressantes entre 31 e 32 anos porque consideramos que suas experiências de ingresso no Ensino Superior e demais marcadores os aproximam da condição de jovens adultos. Nesse conjunto apenas 2,7% (4 estudantes) declararam possuir alguma deficiência. Quanto à autoidentificação relativa à cor/raça 71,4% declaram-se negro(as), (37,4% pretos(as) e 34% pardos(as)); 23,8% brancos(as), 3,4% amarelos(as) e um (01) indígena. A grande maioria é solteira (88,6%) e sem filhos (97,3%), mas há um pequeno grupo casado ou em união estável (9,4%) e com filhos (2,7%).

Quanto à condição socioeconômica identificamos que 70,7% declararam possuir renda familiar mensal entre menos de 1 e 3 salários-mínimos, enquanto 19% afirmam ter entre 3 e 6 salários-mínimos. A renda familiar entre 06 e 10 salários foi declarada por 7,5% dos/das respondentes, enquanto apenas 2,7% afirmaram possuir renda familiar mensal de mais de 10 salários-mínimos. Pudemos constatar que a maioria dos/das jovens ingressantes são oriundos(as) da classe trabalhadora.

Os contextos territoriais foram o Campus da UEFS, localizado na cidade de Feira de Santana, e dois *campi* da UFRB: Campus Cachoeira e São Félix, que abriga o CAHL- Centro de Artes, Humanidades e Letras, e está localizado na cidade de Cachoeira- Ba e o Campus Cruz das Almas, que abriga o CCAAB - Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e o CETEC - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, localizado na cidade de Cruz das Almas- Ba. Os *campi* apresentam especificidades quanto à localização em relação ao centro das cidades, em relação aos equipamentos e serviços

disponíveis, em relação à extensão do espaço físico e distribuição de salas de aulas, laboratórios, pátios, cantinas, áreas de lazer, etc.; assim como, ao impacto da mobilidade urbana e rede pública de transporte em cada uma das cidades, o que confere experiências distintas, sobretudo entre universitário(a)s que residem em outras cidades ou bairros afastados dos *campi*.

Os dados nos indicam que a maior parte dos/das estudantes residem em zona urbana (85,2%). Em relação a estudantes da UEFS, em sua maioria, estudam na sua cidade de origem⁵ e moram, em maior concentração, em bairros próximos ao centro da cidade, por tanto localizados distantes do campus universitário⁶, e para tanto se locomovem prioritariamente com uso de transporte público (51,8%). Um número menos expressivo, mas representativo (10,4%), reside em um bairro contíguo ao campus universitário e pode chegar ao campus a pé. E um grande número mora disperso em diferentes bairros e até municípios circunvizinhos, contando para tanto com transporte intermunicipal fretado ou cedido pelas prefeituras, cujos horários são pré-definidos, nem sempre correspondendo aos horários de início e término das aulas. Apesar de o campus da UEFS abrigar duas residências universitárias (tradicional e indígena), no grupo pesquisado, encontramos apenas três residentes.

Em relação a estudantes da UFRB, podemos distinguir que os *campi* estão localizados em cidades de menor porte. Em Cachoeira⁷, o

⁵A cidade de Feira de Santana está localizada a 108 Km ao Centro Norte da capital Salvador, conta com uma população total de aproximadamente 590 mil habitantes, cuja extensão territorial é de 1.344 km², incluindo a sede do município e os distritos como Bonfim de Feira, Humildes, Jafba, Maria Quitéria e outros.

⁶O campus localiza-se no Bairro Novo Horizonte na Av. Transnordestina/BR116, fora do anel de contorno que circunda a cidade, escoando o fluxo rodoviário, pelo cruzamento de diferentes rodovias que ligam a Bahia ao acesso Norte sentido Aracaju e ao acesso sul, sentido Rio de Janeiro.

⁷Cachoeira está localizada a 120km da capital do estado da Bahia. Situada à margem do Rio Paraguaçu, no território de identidade do Recôncavo Baiano. Com sua vizinha São Félix forma um imponente patrimônio arquitetônico e paisagístico. Cachoeira é declarada Monumento Nacional pelo Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), conforme o Decreto nº 68.045, de Janeiro de 1971. Sua área é de 395 km² e a população, conforme estimativas do IBGE de 2019, de 33 470 habitantes. Já São Félix tem sua população estimada em 2019 de 14 740 habitantes, distribuídos em 95,97,1 km² de área.

campus se localiza em uma área central do município, sediado em um conjunto arquitetônico único tombado pela IPHAN e reformado em 2005 com recursos do Programa Monumenta. Em Cruz das Almas⁸, o Campus também se localiza em área central do município, mas com estrutura bem diferente, trata-se de uma grande área territorial, com diversos prédios e equipamentos distantes uns dos outros e com pouca capilaridade com o tecido urbano que está ao seu redor. No conjunto analisado, a maior parte dos estudantes não são oriundos de Cachoeira e São Félix ou Cruz das Almas, a maior parte migrou de outros municípios circunvizinhos, inclusive de Salvador, e poucos de outros estados (como Minas Gerais, São Paulo, Maranhão e Rio de Janeiro), enquanto outro grupo permanece residindo nos seus municípios de origem e fazendo deslocamentos diários até à Universidade.

Os dados coletados sobre o meio de transporte que utilizam para chegar à Universidade revelam que 59,3% se locomovem a pé ou de bicicleta, o que nos leva a compreender que residem próximo aos seus locais de estudo. O conjunto restante, formado por 40,7% dos(as) respondentes, declara utilizar transporte fretado ou cedido pelo município de residência (em 13,6% dos casos), transporte público coletivo (em 10,2% dos casos) e transporte próprio individual (em 16,9% dos casos). Percebemos então duas diferentes condições relativas aos fluxos migratórios: podem ser sazonais, quando moram em um município, estudam em outro e fazem deslocamento diário, ou representam a saída pela primeira vez do território de origem e da casa dos pais. Esses dados serão importantes para compreendermos algumas dimensões da vida estudantil.

Apresentaremos a seguir um recorte do banco de dados da pesquisa, selecionando apenas 12 questões no modelo de escala Likert (entre 28 que compuseram o instrumento) e explicitam eixos

⁸Cruz das Almas situa-se no recôncavo Sul da Bahia, está a 146 quilômetros da capital do Estado, Salvador, a qual liga-se pela BR 101 e 324. A população do município está em torno de 63.299 habitantes e sua extensão territorial é de 145,7 km². No Campus Cruz das Almas está situada a Administração Central da UFRB.

relativos às dimensões interpessoal e acadêmica. Essas análises nos revelaram o jogo de forças facilitadoras e dificultadoras que operam na dinâmica adaptativa, compreendida a partir da relação entre suportes e provas.

A dimensão do convívio e da relação interpessoal

Quando perguntados se consideram que têm um bom convívio com colegas de curso e se os/as colegas têm sido importantes para o seu crescimento pessoal, 76,4 % afirmam ter sempre ou muitas vezes um bom convívio e 74,5% consideram que os/as colegas têm sido importantes para o crescimento pessoal (Gráficos. 1 e 2), o que evidencia a relação de suporte e apoio socioafetivo que se estabelece entre colegas, para a grande maioria dos(as) jovens ingressantes.

Gráfico 1 - Considero que tenho um bom convívio com os meus/minhas colegas de curso.



Gráfico 2 - Os/as meus/minhas colegas têm sido importantes para o meu crescimento pessoal.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2020).

A importância desse suporte entre pares, evidenciada na percepção majoritária de que os/as colegas são importantes para seu crescimento ratificam estudos já realizados que sinalizam nessa mesma direção (SANTOS, OLIVEIRA, DIAS, 2015). Ainda

sobre essa dimensão, 15% afirmaram nunca ou raramente ter bom convívio com colegas, 23,7%, afirmam raramente ou nunca ter facilidade de se relacionar e se comunicar com colegas e 25,5% consideram que nunca ou raramente os/as colegas são importantes para o seu crescimento pessoal. Ainda que seja quantitativamente minoritário, esses dados representam cerca de $\frac{1}{4}$ das respostas, são significativos e nos chamam atenção para a necessidade de ações institucionais de estímulo à interação e práticas de sociabilidade entre os/as discentes. Como vimos, a construção dessas habilidades sociais é importante para a transição do tempo de estranhamento - quando o senso de pertencimento e de reconhecimento das regras do jogo ainda são frágeis, para o tempo de aprendizagem - quando começam a se perceber como parte do jogo e a aprender a decifrá-las (COULON, 2008).

Outro eixo de interesse acionado pelo instrumento de pesquisa diz respeito ao espaço sociogeográfico e à ambiência universitária. A partir das sentenças “Gosto de estar na Universidade sem aula” e “Frequento áreas de Convívio,” (Gráficos 3 e 4) percebemos que 39% nunca ou raramente frequentam áreas de convívio, o que nos sinaliza um contingente significativo de discentes que limitam o seu estar na universidade aos espaços direcionados às práticas tradicionais de ensino. Essa realidade é ratificada e mesmo ampliada significativamente quando vemos que 69% nunca ou raramente gostam de estar na Universidade sem aula. Apesar de termos 30% de alunos(as) que afirmam gostar sempre e muitas vezes, o “não gostar”, como majoritário, é um dado muito significativo no que diz respeito às possibilidades e limites de vivenciar o ambiente acadêmico na sua integralidade. A maior participação estudantil pode facilitar a adaptação, sobretudo quando associado a gostar de estar com colegas. O envolvimento em atividades de lazer, cultural ou esportiva, certamente amplia as redes sociais de convivência, importante variável, produzindo efeito positivo para lidarem com as tensões e desafios inerentes à entrada na vida universitária (SECO et. al, 2005).

Gráfico 3 - Gosto de estar a universidade mesmo sem aula.

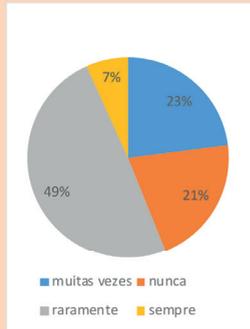
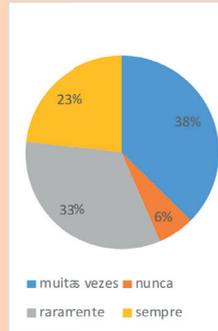


Gráfico 4 - Frequente áreas de convívio (pátios, praças) na universidade.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2020).

A dimensão acadêmica: tensões e resistências

A dimensão acadêmica sinaliza para algumas zonas de tensão quando os/as estudantes percebem que nunca ou raramente (58,8%) possuem o controle do tempo sobre as rotinas de estudo, vivenciando muitas vezes ou sempre tensão emocional nos períodos de avaliação (56,8%), mas que podem ser compensados(as) com a percepção de autoconfiança, que oscila entre nunca e raramente (47,5%) e muitas vezes e sempre (55,4%) e a percepção de bom desempenho, entre muitas vezes e sempre (68,5%).

As sensações e percepções com relação à vida acadêmica parecem ser ambíguas nessa etapa da escolarização, quando revelam que se sentem cansados(as) para ir e permanecer nas aulas entre muitas vezes e sempre (66,4%), ao lado de sentir-se motivado(a) para frequentar as aulas entre muitas vezes e sempre (58,7%). Há o cansaço, mas há a motivação pelo novo espaço conquistado, tanto na dimensão de tornar-se um/uma estudante universitário(a), quanto nas expectativas associadas à formação profissional que está em jogo, em proporção semelhante. Essa condição ambígua é bastante evidente nas respostas registradas pelos(as) estudantes

para a única questão aberta do instrumento que solicitava “expresse livremente como você se sente na Universidade?”. No conjunto aferido de 118 respostas, quase a metade delas (44%) tem como chave central uma dimensão ambivalente entre a compreensão sobre a importância da Universidade nas suas vidas e no seu processo de crescimento pessoal e a percepção de ser um espaço difícil e causador de sensações de mal-estar, como será apresentado mais adiante.

Isso pode significar, por um lado, a passagem pelo tempo de estranhamento, quando muitas aprendizagens novas estão em jogo, significando a conquista de maior autonomia e domínio intelectual, à custa de saber manejar bem o tempo entre lazer e rotinas de estudo que demandam novas competências ainda em construção. Por outro lado, pode explicitar a falta de percepção institucional sobre a necessidade de um movimento amplo em torno da descolonização do ambiente acadêmico, e do saber, que dialogue com os diversos mundos que o habitam.

Quando olhamos para a questão relativa a se já pensaram em trancar ou desistir do curso, embora em minoria (40,3% e 34,7% respectivamente das respostas), esse percentual nos chama atenção sobretudo quando analisados os motivos, já que à percepção de cansaço físico e mental, somam-se as dificuldades de acompanhar a rotina de estudos, a falta de identificação com o curso e dificuldades financeiras. A pressão psicológica é referida nas duas situações, chegando algumas vezes a nomearem como ansiedade e depressão. A associação entre o mal-estar psicológico, seja pelas pressões emocionais e psicossociais, e o trancamento do curso já foi constatado por outros estudos (BOHRY, 2007, SARAIVA; QUIXADÁ, 2010, citado por LAMBERT E MOURA CASTRO, 2020).

Por outro lado, o desenvolvimento das competências socioemocionais (autocontrole, autoconhecimento, regulação emocional, habilidades sociais, e outras), tanto dos/das discentes como dos/das docentes, no manejo de situações estressantes e na melhor forma de contorná-las, tem se mostrado efetivas na expressão de satisfação e bem-estar (SILVA, 2020).

O efeito dos suportes no ingresso e na permanência

O próximo eixo diz respeito à percepção de presença/ausência de suportes institucionais, considerando a relação com professores(as) e com serviços oferecidos pelas Universidades. Percebemos entre as respostas que 28% nunca conversam com suas/seus professores(as) e 52% raramente o fazem, ou seja, apenas 20% contam em alguma medida com esse espaço de partilha para um possível apoio ou encaminhamento (Gráfico 5). Consideramos esse dado bastante relevante se pensarmos que os/as docentes têm uma implicação direta com a permanência dos/das discentes e nem sempre estão atentos a essa dimensão do seu ofício, conforme apontado por outros estudos. (ZAGO, 2006; BELETATTI, 2011). Costa e Dias (2015, p.58) ao discutirem sobre estratégias institucionais em prol da permanência afirmam que “[...]ressalta-se a importância de uma expectativa positiva dos professores(as) quanto aos alunos(as), expressa em uma relação que permita ao aluno ganhar autoconfiança em relação às suas capacidades e mais à vontade para pedir ajuda quando necessário”. Desse modo, consideramos que a percepção sobre o papel estratégico do/da docente enquanto suporte para os/as jovens universitários(as), especialmente ingressantes, precisa ser ampliada entre toda a comunidade acadêmica, de modo que professores e professoras estejam mais disponíveis e preparados para esse importante acolhimento e que estudantes os/as considerem enquanto parceiros/as na travessia. Indicamos, desse modo, a necessidade de ações institucionais no campo da formação do(a) docente do Ensino Superior, em ambas as instituições.

Ainda na dimensão que avalia a percepção dos suportes institucionais, vemos que 28% consideraram que os equipamentos e serviços das instituições nunca atendem a suas necessidades e 44% que raramente atendem (Gráfico 6). Esse dado indica, pois, uma percepção majoritária (72%) de ausência dos suportes institucionais, o que contribui, especialmente no início da vida acadêmica, para a

produção de sentimentos ambivalentes como efeito de uma inclusão excludente, na medida em que há o acesso, mas não estão disponíveis condições adequadas para o pleno desenvolvimento da atividade fim - os estudos, o crescimento pessoal, a preparação profissional - o que gera também relevante grau de frustração e, com isso mal-estar e não-pertencimento ao espaço.

Uma das respostas é bastante exemplar nesse sentido “É um bom espaço de estudo, tem bons professores(as), boas aulas, um bom espaço para debates e manifestações de pensamentos dos alunos, porém também se mostra uma universidade com poucos recursos, que cada vez mais vem sendo diminuídos, e com diversos problemas de infraestrutura, principalmente com relação alguns cursos”. Pudemos observar que em relação aos cursos noturnos e quando a isso se agrega o seu menor prestígio social, a percepção de problemas relacionados a fatores infra-estruturais no campus universitário aumentaram entre estudantes da UEFS.

Gráfico 5 - Costumo conversar com professores/as da universidade e expor minhas dificuldades.

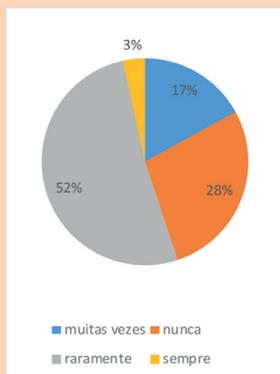
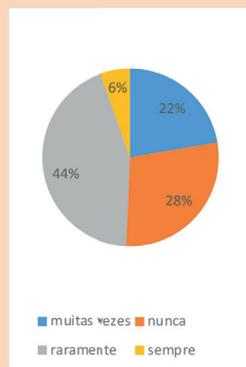


Gráfico 6 - Considero que os equipamentos/serviços da universidade atendem às minhas necessidades.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2020).

Para minimizar esses efeitos, é necessário que se qualifiquem os Programas de Permanência a partir da ampliação ao acesso à

suportes materiais e da criação e/ou ampliação de mecanismos de acolhimento e acompanhamento dos/das ingressantes, aumentando sua capacidade de lidar com as inúmeras provas que atravessam a vida estudantil de forma individual e coletiva.

Os dados sistematizados a partir do instrumento nos informam que estudantes acessam pouco os equipamentos esportivos e espaços de convivência na UEFS, por exemplo, mas acessam com frequência a biblioteca e o restaurante universitário. Na UFRB, os dados são semelhantes em relação ao restaurante universitário no que se refere ao Campus Cruz das Almas, já que o Campus Cachoeira não oferece esse equipamento. E o acesso com alta frequência à biblioteca é recorrente também nos dois *campi* da UFRB. A participação em grupos de pesquisa e extensão ainda é pequena (10,2% e 12,9% respectivamente), talvez em função de estarem no início da vida universitária (os/as respondentes estão entre o 3º e 4º semestre dos cursos) ou pela baixa oferta de bolsas e a dificuldade de participação voluntária devido ao perfil socioeconômico majoritário desses(as) estudantes. Outras formas de agrupamento aparecem, como por exemplo: atlética, coletivo indígena, grupo de oração, futsal, DA, e outros, mas em números ainda pouco expressivos. O que nos faz indagar sobre a ocupação do espaço universitário, no início da vida estudantil, ainda acontecer de forma tímida. Quando aliado ao não gostar de estar na universidade mesmo sem aulas, pode implicar em formas reduzidas de participação estudantil e convivência entre pares. Tais limites, no entanto, precisam ser olhados ao longo do tempo, já que o engajamento e a afiliação estão em processo de desenvolvimento.

As questões infraestruturais do contexto universitário, aliadas às condições de vida dos(as) jovens de camadas populares, podem também resultar em um processo de desadaptação e inclusive de evasão em alguns casos, quando se somam às dificuldades de aprendizagem, já referidas anteriormente. Por outro lado, a satisfação com o curso escolhido (88,6% dos participantes) é um bom preditor para o processo de adaptação na passagem do tempo

de aprendizagem, ao tempo de afiliação, quando o domínio sobre os códigos e comportamentos permite uma melhor identificação com o “ofício” de estudante (COULON, 2008).

Habitar as fronteiras: certezas e ambiguidades

Por fim, nessa última seção estão achados que dialogam com ideias amplas de mal-estar e bem-estar e com as nuances e ambiguidades vivenciadas na experiência estudantil universitária a partir das sentenças “sinto-me isolado(a) no ambiente universitário” (Gráfico 7), “sinto-me bem em estar na Universidade” (Gráfico 8) e das respostas registradas na questão aberta que solicitava “Expresse livremente como se sente na Universidade”.

Entre os(as) respondentes 30% se sentem sempre ou muitas vezes isolados(as). Consideramos, que apesar de não ser a maioria, é um grupo significativo que merece atenção institucional no acolhimento inicial e no acompanhamento psicossocial. Algumas respostas registradas para a questão aberta trazem repercussões desse mal-estar já aferido, como exemplo:

Sinto como se estivesse o tempo todo andando na beira de um abismo, tensão 80% do tempo, e me cobro sempre para dar o meu melhor” (estudante a).

Eu me sinto bastante cansada, desmotivada, fraca, na maior parte do tempo com fome. Silenciada pelos professores(as), perdida e sem informação nenhuma, sem apoio, doente física e mental” (estudante b).

Já os dados que se referem a sentir-se bem na Universidade trazem um macro panorama positivo e nos indicam que mesmo diante de muitas dificuldades e grandes desafios, no que se refere ao processo de transição para o Ensino Superior, os/as jovens ingressantes, na sua maioria, depositam expectativas positivas aliadas ao êxito e sucesso na vida acadêmica. Esses dados apontam que 28% afirmam se sentir bem sempre e 55% muitas vezes, totalizando 83% dos/das respondentes.

O conjunto de registros provenientes da questão aberta também captam a construção dessa expectativa positiva e da percepção de realizar um sonho que não é apenas individual, mas reverbera nos seus grupos de entorno, como por exemplo: “A cada dia adquiro mais conhecimentos e experiências necessárias”, (...) “está contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e argumentos para permanecer na luta por direitos e equidade”, ou ainda, “Sinto-me dando orgulho a minha família e buscando construir outras possibilidades estando dentro desse espaço”.

Contudo, ainda encontramos 17% que nunca ou raramente se sentem bem e, portanto, são jovens estudantes que precisam de suportes mais evidentes e responsivos no que se refere às suas demandas.

Gráfico 7 - Sinto-me isolado(a) no ambiente universitário.

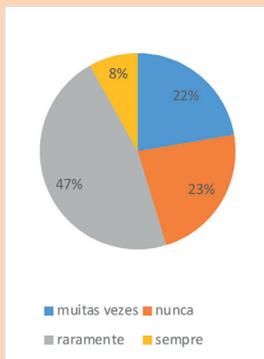
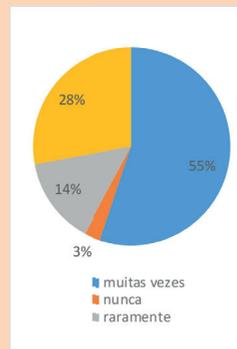


Gráfico 8 - Sinto-me bem em estar na universidade.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2020).

No exercício de sistematização das respostas registradas para a questão aberta do instrumento, identificamos três eixos aos quais elas podem ser articuladas: o primeiro eixo, representado por 44,1% das respostas, é aquele em que a chave principal é uma compreensão sobre a importância da Universidade nas suas vidas e seu processo de crescimento, contudo dimensões de mal-estar e dificuldades também são apontadas. Há uma certa ambivalência

nas formulações que as tornam complexas e desafiadoras para análise. Alguns exemplos:

Embora diversas vezes exausto, tem sido imensamente gratificante obter cada vez mais conhecimento e crescimento pessoal.(estudante c).

Sinto-me bem, aprendo diariamente coisas novas, porém tenho limitações. A universidade deveria ser mais humanizada e entender as demandas dos estudantes” (estudante d).

A universidade de uma certa forma me fornece conhecimento, que é o fundamental para o meu crescimento pessoal, porém existem várias questões que perpassam para a devida permanência como: o financeiro, o emocional e adaptação ao local” (estudante e).

Às vezes no melhor lugar do mundo, às vezes no pior (estudante f).

Esse conjunto narrativo explicita uma ação prática, uma tomada de posição em permanecer, apesar do reconhecimento dos muitos desafios impostos pelo novo ambiente. Há também uma compreensão do direito a ocupar o espaço, portanto, da necessidade de políticas de permanência que dialoguem com as demandas desse público específico. A noção de futuro, de disputa e vida em movimento está presente, um dos textos afirma “Uma sociedade mais justa e autônoma é o que me move”. (estudante g) Nota-se que os sentimentos relativos ao ingresso no Ensino Superior remetem ao reconhecimento social que adquirem, ao privilégio diante de uma escolarização falha e de uma trajetória familiar de baixa escolaridade, o que em si significa terem triunfado a um possível destino social de fracasso. Mas quase sempre também esses sentimentos de conquista inicial acabam se esbarrando com as dificuldades de permanência, seja por questões financeiras, socioemocionais ou institucionais e acadêmicas, gerando algumas frustrações e incertezas.

Se por um lado os saberes acadêmicos ampliam a visão de mundo e conseqüentemente produzem transformações pessoais significativas, por outro, a falta de controle sobre rotinas de estudo, a falta de compreensão por parte de docentes e a falta autoconfiança com o desempenho escolar, produzem sentimentos de mal-estar. Podemos nos arriscar ainda a dizer que quanto maior identificação com o curso (motivação para cursar) e bom relacionamento com colegas e professores(as), mais as dificuldades iniciais vão se dissipando.

O segundo conjunto, representado por 33,3% das respostas, revela principalmente uma noção de bem-estar e realização e expressa o reconhecimento da Universidade enquanto um lugar de crescimento e possibilidades efetivas de transformação social. As expectativas anunciadas giram em torno de reconhecimento social, profissional e anunciam um futuro melhor para eles/elas e, especialmente, para suas famílias e comunidades. Há um movimento reflexivo explicitado nas narrativas que ultrapassa a ideia de oportunidade/benefício individual. Alguns exemplos desse conjunto narrativo corroboram essa interpretação:

Sinto-me dando orgulho a minha família e buscando construir outras possibilidades estando dentro desse espaço (estudante h).

A universidade é um bom lugar para adquirir novos conhecimentos. Aqui aprendo muito sobre a vida (estudante i).

A cada dia adquiero mais conhecimentos e experiências necessárias”, (...) está contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e argumentos para permanecer na luta por direitos e equidade (estudante j).

Já o terceiro conjunto, formado por 20,7% das respostas, explicita como dimensão principal uma sensação de mal-estar, desânimo, cansaço e frustração. São falas que revelam um grau relevante de dificuldade, desgaste e tensão em diversos aspectos. São expressões que manifestam uma dimensão de não

pertencimento, de desencaixe que causa sofrimento e decepção. Algumas falas são contundentes:

Na maioria das vezes, cansado e ultra atarefado (estudante k).

Sinto como se estivesse o tempo todo andando na beira de um abismo tensão 80% do tempo, e me cobro sempre para dar o meu melhor (respondente l).

A universidade é contraditória... (estudante m).

Muitas vezes estou perdida...tipo...o que estou fazendo aqui? (estudante n).

Apesar de aparecerem em menor recorrência, trazem experiências radicais de estranhamento que precisam ter espaço e provocar mudanças nas práticas institucionais e pedagógicas. Essas impressões de mal-estar em geral estão associadas às exigências acadêmicas na relação com os saberes científicos, com as novas habilidades de leitura e escrita, com os mecanismos de avaliação e seleção vivenciados ao longo do curso, o que pode produzir os sentimentos de frustração, inadequação e tristeza, quando não encontram suportes institucionais, acadêmicos ou sociais suficientes para lidarem com essas novas exigências. Essas formulações textuais explicitam um não diálogo entre expectativas, promessas e experiência vivida

O exercício interpretativo aqui apresentado buscou identificar macro dimensões a partir das quais as expressões textuais de jovens estudantes sobre estar na Universidade podem ser articuladas. Os três eixos identificados expressam escolhas e tomadas de posição, portanto são falas que compartilham suas experiências de pertencer, não pertencer e, na maioria das vezes, de habitar de forma ambivalente esse espaço novo, sempre em um movimento de dupla afetação entre espaço e sujeito. Nos parece que é nesse espaço duplo que está a potência de produção de novos saberes e conhecimentos que estão sendo produzidos pelos jovens universitários(as), a partir das suas estratégias de ocupação

do espaço acadêmico. As formulações que articulamos ao eixo de “ambivalências” expressam o árduo exercício de habitar a fronteira entre pertencer e não pertencer e nesse espaço performar suas (re) existências diante do contexto. Desse modo, percebemos que o espaço-tempo universitário pode ser esse espaço de possibilidades constituído de uma força transformadora empreendida pelos sujeitos que o habitam.

Considerações finais

Alguns dados aqui trazidos indicam a necessidade de relacionarmos variáveis do domínio interpessoal, que dizem respeito ao convívio com colegas, o bem-estar dentro do campus universitário, a relação com os(as) professores(as)(as), com os suportes institucionais da Universidade e o domínio acadêmico. A percepção sobre o controle do tempo, as rotinas de estudo e a motivação com o curso, assim como a percepção de autoconfiança e bom desempenho, são também importantes para construirmos um modelo de análise mais sistêmico, apreendendo as interações multifatoriais no processo de adaptação ao Ensino Superior. Por tanto, analisamos aqui o quanto o desenvolvimento acadêmico repercute positiva ou negativamente no desenvolvimento psicossocial e vice-versa.

Apesar da crise social e laboral que vem estreitando a perspectiva de futuro na contemporaneidade e impacta sobremaneira os/as jovens, percebe-se que o contexto universitário é um eixo importante de perspectivar a vida. Sabemos, no entanto, que os campos de possibilidades não se desenham da mesma maneira para os diferentes grupos sociais, já que se circunscrevem por elementos de natureza estrutural, cultural e biográfica. Esses elementos estruturais e estruturantes precisam constantemente ser equacionados nas suas escolhas, mas também enfrentados estruturalmente pelas instituições para que esses(as) jovens estudantes - majoritariamente oriundos(as) das classes populares, filhos e filhas de trabalhadores, primeiras e primeiros das suas

famílias a ingressarem no Ensino Superior – sintam-se acolhidos(as) e possam construir a sua pertença, tendo suas trajetórias socioculturais e seus saberes, reconhecidos e valorizados desde o momento de ingresso.

O trabalho empírico aqui apresentado lançou luz sobre alguns pontos importantes para serem apresentados e debatidos nas respectivas comunidades universitárias, no sentido de articular políticas estudantis mais responsivas às demandas dos/das jovens ingressantes. Sinalizamos que é preciso investir na ampliação de suportes institucionais materiais e simbólicos, que promovam uma melhor comunicação, convívio com pares, circulação de informações e acesso a equipamentos de infraestrutura e material (bolsas e auxílios) e/ou nas estratégias de divulgação e acessibilidade daqueles que já existem.

Podemos sintetizar dizendo que o relacionamento com colegas, com o espaço-tempo da vida estudantil e com os professores(as) são bons preditores para o desenvolvimento acadêmico/intelectual, já que atuam como suportes socioafetivos. Assim como a identidade com o curso, a satisfação com a infraestrutura do campus, também atuam fortalecendo as relações interpessoais e os recursos subjetivos, em um processo de retroalimentação. A percepção de suportes sociais, afetivos e institucionais (comunicação com colegas e professores(as), acesso aos equipamentos universitários, acesso a bolsas, convivência nos campi, dentre outros.), igualmente opera sobre a qualidade da adaptação e conseqüentemente na projeção de boas expectativas quanto ao curso e à profissão (SECO et. al., 2005).

Percebemos uma demanda que as instituições invistam no acolhimento dos/das ingressantes, que as/os aproximem progressivamente de uma dinâmica institucional que por si é complexa e desafiadora, em uma etapa da vida em que novos recursos sociais e pessoais estão em desenvolvimento. Mesmo diante de contextos difíceis e a percepção de uma insuficiência de suportes institucionais, o que reforça ainda mais o coleguismo

como dispositivos de sustentação, os/as jovens afirmam, na sua maioria, se sentirem bem na Universidade e imaginam sempre ou muitas vezes boas perspectivas profissionais. Isso nos coloca (professores(as), pesquisadores(as), gestores(as) e adultos(as)) diante do imperativo de responder a alguma das suas expectativas.

Referências

ALMEIDA, Leandro S.; SOARES, Ana Paula; FERREIRA, Joaquim Armando G. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). **Psicologia**, v. XIV, n.2, p. 189-208. 2000.

BELETTATI, Valéria. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

CASANOVA, J.R., ARAÚJO, A.M., & ALMEIDA, L.S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v.9, n.1, 2020. p.165-181

COSTA, Silvio Luiz da e DIAS, Sônia Maria. A permanência no Ensino Superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais** v.9, n.17 e 18, p. 51–60, 2015

COULON, Alain. **O ofício de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009. In: BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários:

aprendizagens e processos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, jul./set. p. 617-635. 2014.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e processos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 617-635, jul./set.. 2014.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

LAMBRET. Alice dos Santos; de MOURA CASTRO, Regina Célia. Fatores que podem influenciar no adoecimento físico e psíquico do estudante universitário: uma análise da produção científica brasileira **Revista Cocar** v.14., n.28, jan./abr., 2020 p.70-89.

MARTUCCELLI, Danilo. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli- Entrevista a Maria da Graça Sethon Marília Spósito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2013.

REIS, Dyane e TENÓRIO, Robinson. Políticas Públicas de acesso e permanência da população negra no Ensino Superior – um debate em curso. **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2009. <https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf>

REIS, Juliana e DAYRELL, Juarez. **Transversalidade nos modos de socialização**: uma jovem negra em movimento. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (org.). **Observatório da vida estudantil**. Primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011.

SECO, G. M. et al. **Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o Ensino Superior**: pontes e alçapões. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2005.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Juventude e Ensino Superior no Brasil, In DWYER, Tom et al. (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. p. 125- 134.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p.226-370

O perfil socioeconômico e a trajetória educacional de jovens da UFRB

Luiz Paulo Jesus de Oliveira

Daniela Abreu Matos

Ana Maria Carvalho Vatin

Introdução

A expansão e a interiorização do Ensino Superior no Brasil têm resultado em uma mudança significativa no perfil socioeconômico, nos percursos de escolarização e origem familiar de seus(as) ingressantes, implicando novos desafios às/aos estudantes e às instituições de ensino. Neste sentido, este estudo objetiva analisar o perfil socioeconômico dos/das jovens universitários(as) no Recôncavo da Bahia, a partir da realidade da UFRB. Trata-se de uma pesquisa exploratória, cuja amostra é composta por 64 discentes, de 04 cursos distintos (licenciaturas, bacharelados, com alto ou baixo prestígio social).

Apenas no final do século XX, o ensino fundamental brasileiro passou por um significativo processo de democratização do seu acesso, seguido de movimento semelhante, nos anos 1990 e 2000, no que se refere ao ensino médio. Já no que se refere ao Ensino Superior, não só o ingresso na etapa mais elevada da escolarização era restrito, como também profundamente desigual em termos regionais, de classe social e de raça. O processo de expansão mais significativo do Ensino Superior se intensificou no início da década de 2000. A partir desse momento, tanto a oferta de vagas nas redes privadas quanto nas redes públicas, se ampliaram, acompanhadas do ingresso de públicos diversos.

Tais mudanças no campo da educação brasileira decorrem da implementação de políticas educacionais mais inclusivas nas

instituições públicas de nível superior em termos de expansão do número de vagas, interiorização da oferta, criação de novos mecanismos de acesso, como os sistemas de reserva de vagas por meio de cotas sociais e raciais, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e de políticas de permanência estudantil. As ações governamentais também envolveram as instituições privadas com a ampliação da oferta do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e de programas como o Universidade Para Todos (PROUNI), que ofertam bolsas parciais e integrais para estudantes de baixa renda.

Apesar de tudo, o Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, INEP/MEC, 2016), indica que os dados acumulados do crescimento educacional podem ser considerados promissores, pois o Brasil chegara em 2016 à marca histórica de 8.048.701 de estudantes matriculados, sendo que dos quase três milhões de estudantes que ingressaram nesse ano nos cursos de graduação, 53,7% mantiveram a opção de fazê-lo em universidades (públicas e privadas), contra 17,6% matriculados em centros universitários e 26,7% em faculdades. Ressalta-se, nesse contexto de expansão universitária, que a rede federal é a que mais cresceu em relação as Instituições de Ensino Superior (IES), com um aumento de 105,8% das matrículas realizadas entre 2006 e 2016 (AGUIAR NETO, 2021, p.4).

Essa expansão do número de vagas no Ensino Superior no Brasil tem resultado em uma mudança significativa no perfil socioeconômico, de percursos de escolarização e origem familiar de seus(as) ingressantes, implicando novos desafios tanto para as/os estudantes quanto para as instituições que os/as recebem. Esse fato nos coloca diante da imposição em conhecer quem são, o que querem, o que projetam para o seu futuro, quais os seus valores e relações com o saber. A literatura especializada (COULON, 2011; SANTOS, SAMPAIO, CARVALHO, 2015) aponta que, especialmente nos primeiros momentos de ingresso no Ensino Superior, as tensões relativas à adaptação tendem a ser mais intensas, considerando o conjunto de desafios intelectuais, institucionais e sociais que as/

os estudantes, com destaque àqueles de origem popular, recém-chegados à universidade têm que enfrentar.

Na Bahia, a expansão da rede federal de Ensino Superior se deu com a ampliação significativa das vagas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que até 2005 era a única universidade federal baiana⁹ e na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), com ampliação de vagas e criação de novos *campi*, ambas a partir da implementação do REUNI. Destaca-se a criação de novas instituições como a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em 2005, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 2013, a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), também em 2013, e a significativa ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) implantados em mais de 30 cidades.

Diante desse cenário de reconfiguração das instituições e de seus públicos, o objetivo deste capítulo é analisar o perfil socioeconômico de jovens estudantes de cursos de graduação da UFRB, ingressantes entre os períodos letivos de 2018.1. e 2018.2, a partir das seguintes variáveis: idade, gênero, raça, classe social, moradia, trabalho, religião, estado civil, origem geográfica, modalidade de ingresso, bem como comparar o perfil das/dos jovens universitários(as) matriculados(as) em cursos de graduação considerados com menor ou maior prestígio social e acadêmico.

O capítulo está organizado em três seções e alguns apontamentos finais. Na primeira seção apresentam-se alguns dados que localizam a UFRB como lócus de pesquisa e demonstram-se princípios de delimitação da amostra e da coleta de dados. A seção seguinte já apresenta um movimento descritivo-interpretativo dos dados que caracterizam o perfil dos/das jovens respondentes da pesquisa, na última seção estão sistematizados alguns dados que circunscrevem a trajetória educacional dos/das jovens estudantes. Vale destacar que todos os dados são discutidos

⁹No ano de 2002 foi criada a Universidade Federal do Vale do São Francisco, com sede em Petrolina (PE) e com campus universitário localizado na cidade baiana de Juazeiro.

a partir da desagregação entre os cursos considerados de maior e menor prestígio, a fim de identificar características de cada um dos conjuntos e, com isso, reconhecer desafios específicos para o avanço do processo de inclusão de jovens oriundos de classe popular em todos os cursos e áreas do conhecimento. As considerações finais sistematizam alguns dados, apresentam resultados provisórios e indicam caminhos a seguir em prol da democratização do acesso e da permanência no Ensino Superior, com foco na rede pública.

Recorte dos dados e lócus de investigação

A escolha da UFRB, enquanto unidade de análise, justifica-se por sua relevância empírica para a compreensão da temática em discussão. Criada em 2005, segunda Universidade Federal com sede no Estado da Bahia, resultante da política pública de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Com sede no município de Cruz das Almas-Ba, possui *campi* também nos municípios de Amargosa, Cachoeira e São Félix, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus. Atualmente são oferecidos 61 cursos e ofertadas, anualmente, através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), 2697 vagas anuais para cursos de graduação entre 33 bacharelados, 20 licenciaturas e 08 de natureza tecnológica.

Os dados apresentados e analisados neste capítulo dizem respeito à etapa quantitativa da pesquisa interinstitucional UFRB/UEFS intitulada “Processo de ingresso no Ensino Superior - transições, suportes e arranjos entre jovens de Universidades Públicas do Estado da Bahia” realizada com financiamento do CNPq, os quais permitem destacar aspectos relevantes do perfil socioeconômico dos/das participantes.

O lócus da pesquisa está circunscrito à experiência universitária de estudantes de quatro cursos de licenciatura e bacharelado da UFRB, a saber: Bacharelado em Agronomia, curso

da área de Ciências Exatas e Agrárias; Licenciatura em História e Licenciatura em Ciências Sociais, ambos cursos da área de Ciências Humanas e Bacharelado em Cinema e Audiovisual, curso da área de Artes. A escolha dos cursos de graduação levou em conta dois principais critérios: 1) diversificação das áreas de conhecimento/formação profissional; 2) cursos de licenciatura e bacharelado com maior e menor prestígio social e acadêmico.

O segundo critério de escolha visa captar os contrastes incrustados nos processos de transição de jovens à vida universitária. Por essa razão, a amostra é composta de cursos de graduação que no imaginário social, na classificação social das profissões e na divisão do saber acadêmico são reconhecidos como de alto prestígio social, e por outro lado, a amostra também é composta por cursos de graduação com elevada relevância social, como é o caso dos cursos de formação de professores(as). Em contrapartida esses cursos dispõem de baixo prestígio social (representação social da docência, posição secundária na hierarquia acadêmica, baixos salários etc.). O detalhamento desse conjunto está apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Distribuição dos entrevistados por curso de graduação.

Cursos de Graduação	Maior Prestígio Social	Menor Prestígio Social	Total Geral
Agronomia	21		21
Cinema e Audiovisual	21		21
Lic. em Ciências Sociais		8	8
Lic. em História		14	14
Total Geral	42	22	64

Fonte: Elaborado pelo(a)s pesquisadore(a)s a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação do Questionário Sobre a Vida Estudantil, instrumento constituído de 83 questões - 53 de múltipla escolha; 28 de escala *Likert* e uma aberta - que dispõe de questões de identificação socioeconômica, de percepção de vivências acadêmicas e condições de adaptação e permanência na universidade, aplicado em modalidade presencial,

em sala de aula, a 64 estudantes da UFRB, durante os meses de outubro e dezembro de 2019. As informações resultantes das respostas à primeira parte do questionário, composta sobretudo por dados sociodemográficos, receberam tratamento estatístico visando identificar características gerais dos/das recém-ingressos(as), por meio de frequências, percentuais, medidas de tendência central e dispersão.

Jovens universitários(as) da UFRB

No que se refere ao perfil etário dos/das estudantes, os dados coletados nesta etapa da pesquisa indicam que em sua maioria tem entre 18 e 24 anos (89%), ou seja, trata-se, por excelência, de estudantes que compõem a faixa etária considerada adequada à frequência a este nível de ensino (CORBUCCI, 2014) identificada pelo Estatuto da Juventude como “jovem-jovem”, numa distinção ao conjunto formado por “jovens-adolescentes” (entre 15 e 17 anos) e ao grupo identificado por “jovens-adultos” (entre 25 e 29 anos). Essa distribuição apresenta diferenças quando os dados são desagregados em relação ao grau de prestígio dos cursos, nesse caso nos cursos de maior prestígio 95,2% estão na faixa etária considerada adequada, enquanto nos cursos de menos prestígio – as licenciaturas – esse indicador está em 77,4%. O quadro abaixo detalha a distribuição por idade e evidencia uma trajetória acadêmica menos linear daqueles que acessam as licenciaturas.

Tabela 2 - Distribuição dos (as) estudantes por idade segundo curso de graduação.

Idade	Cursos com maior Prestígio Social	Cursos com menor Prestígio Social	Total Geral
18	2,4%	0,0%	1,6%
19	16,7%	31,8%	21,9%
20	19,0%	31,8%	23,4%
21	19,0%	4,5%	14,1%
22	16,7%	4,5%	12,5%
23	4,8%	4,5%	4,7%
24	16,7%	0,0%	10,9%
25	4,8%	0,0%	3,1%

27	0,0%	4,5%	1,6%
28	0,0%	4,5%	1,6%
31	0,0%	4,5%	1,6%
32	0,0%	9,1%	3,1%
Total Geral	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados elaborados pela(o)s pesquisadora(e)s a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

Quanto à autodeclaração racial temos no conjunto geral 69% de pessoas negras (pretas ou pardas) e 23% de pessoas brancas. Contudo a composição racial apresenta diferenças expressivas na desagregação dos dados por grau de prestígio dos cursos, como se vê abaixo. Não há nenhum(a) estudante que se autodeclara branco(a) nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e História, enquanto 34,1 do conjunto dos Bacharelados em Cinema e Agronomia se declararam branco(a). Já a presença de pessoas pretas nesse conjunto é de 31,7% em contraste com 85% nos cursos de licenciatura.

Tabela 3 - Distribuição dos (as) estudantes por cor segundo curso de graduação.

Cor	Cursos com maior Prestígio Social	Cursos com menor Prestígio Social	Total Geral
amarelo	7,3%	0,0%	4,9%
branco	34,1%	0,0%	23,0%
indígena	2,4%	0,0%	1,6%
outros	2,4%	0,0%	1,6%
pardo	22,0%	15,0%	19,7%
preto	31,7%	85,0%	49,2%
Total Geral	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados elaborados pela(o)s pesquisadora(e)s a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

Podemos constatar que a amostra, embora pequena, corrobora o debate sobre os desafios da efetiva democratização de acesso aos cursos universitários para população negra no Brasil. Embora já se percebam mudanças significativas na diversidade e composição racial dos conjuntos de discentes nas universidades públicas, principalmente após o ciclo de 10 anos de Lei de Cotas

(LEPES/UFRJ, 2022), persistem relevantes desigualdades no que se refere a um conjunto de cursos/ profissões consideradas de elite. Segundo Dyane Reis (2017), ao discutir dimensões do acesso e permanência de estudante de classe popular em cursos da área saúde, em diálogo com Ristoff (2014), “os cursos de Medicina Veterinária, Medicina, Psicologia, Odontologia e Direito apresentam percentuais de brancura superior àqueles encontrados na sociedade” (p. 35).

Os cursos mais competitivos, por sua vez, tendem a ter percentuais menores de pretos. Já havíamos constatado no estudo anterior, publicado pela Flacso/Brasil, e constatamos novamente que em 16 cursos a representação percentual de pretos é igual ou superior à da sociedade. Estes cursos são em geral cursos de licenciatura e os de baixa demanda. São eles: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro e Turismo (RISTOFF, 2014, p. 732 apud REIS, 2017, p.34).

Em relação aos dados publicados pelo Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação do Ensino Superior (ANDIFES, 2018), a composição racial desse conjunto de estudantes da UFRB – nos dados gerais e em dados desagregados – demonstra maior diversidade racial e expressivo aumento no índice de estudantes negros(as) (as), pretos (as) e pardos (as). No referido Perfil temos: 43% brancos, 39,2% pardos(as), 12% pretos(as), 2,1% amarelos, 0,9% indígenas e 2,5% não quiseram declarar.

Quanto a autoidentificação por gênero, do conjunto total, temos 56% de estudantes do sexo feminino e 42,2% masculino. Na desagregação por conjunto, há uma presença mais expressiva das mulheres nas licenciaturas (68,2%) enquanto nos Bacharelados a composição é bastante equivalente (50% feminino, 47,6% masculino e 2,4% transgênero masculino). Quanto ao estado civil dos/das respondentes, os resultados apresentam uma pequena diferença nos dois grupos. Eram solteiros 95,2% dos estudantes dos cursos de

maior prestígio e 72,1% no grupo de cursos de menor prestígio. Os/As casados(as)/união estável representavam 2,4% dos/das alunos(as) dos cursos de maior prestígio social e 22,7% dos/das estudantes dos cursos de menor prestígio social. Essa situação familiar e a diferença entre os dois grupos dialoga com a composição etária, já discutida acima. Quanto à auto identificação de sua orientação sexual, temos 68,8% de jovens heterossexuais, 15,6% homossexuais e 12,5% bissexuais. Em relação a essa variável não há diferenças significativas na desagregação dos dados.

Em relação à distribuição territorial, ratificamos dados gerais da UFRB de que seu corpo discente é majoritariamente oriundo dos territórios de identidade nos quais estão localizados suas Unidades de Ensino, com maior concentração no Recôncavo da Bahia. O Perfil de Estudante da Graduação (UFRB/2017) indica que 62,9% dos(as) estudantes têm origens nos territórios de identidade, enquanto 12,4% vêm de Salvador e sua região metropolitana, 16,6% de outros municípios da Bahia, e 8,1 % de outros Estados Brasileiros. Os dados da amostra aqui apresentada ratificam a presença majoritária de estudantes oriundos do Estado da Bahia (90,6%) e uma pequena parcela (9,4%) de outros estados do país, os/as estudantes oriundos da capital do Estado representam 19%, apenas um pouco acima da média encontrada no referido perfil. Há uma pequena ampliação de jovens de outros Estados no conjunto de cursos de alto prestígio, que passam a 11,9%, o que também é percebido na quantidade de estudantes oriundos da capital Salvador, 23,8%.

Interessante também observar o grau de desigualdade entre estudantes da zona urbana e da zona rural do quantitativo de municípios citados como local de moradia. Percebe-se uma relevante concentração de jovens urbanos, 84,1%, enquanto apenas 15,9% são jovens do campo. Nos cursos de alto prestígio a diferença é ampliada (90,2% e 9,8%, respectivamente), enquanto entre estudantes de cursos de baixo prestígio há uma aproximação (72,2% e 27,3%, respectivamente).

Além dessas variáveis, merece destaque a afiliação religiosa dos/das entrevistados(as), na medida em que 60% se declararam

católicos(as), 20% evangélicos(as) e 11% do candomblé. A desagregação dessa informação conforme o grau de prestígio dos cursos, observa-se que maior incidência de adeptos da religião de matriz africana nos cursos de menor prestígio (20%), e em contraponto, uma maior incidência de evangélicos nos cursos de maior prestígio social (22%).

No tocante às condições econômicas, trata-se na sua maioria de jovens de famílias com renda mensal de até 3 salários-mínimos (72%), sendo que nos cursos de menor prestígio social esse índice sobe para 81,9% e nos de mais prestígio cai para 66,7%. Essa condição também se destaca no conjunto que declarou renda familiar entre 6 e 10 salários mínimos e mais de 10. No conjunto de alto prestígio encontramos 16,7% em comparação ao conjunto de menor prestígio, apenas 4,5% concentra a faixa entre 6 e 10 salários e sem presença na faixa acima de 10. Dados que corroboram o processo de democratização de acesso à Universidade para jovens de classes populares, filhos e filhas de trabalhadores, mas desigualmente distribuídos entre áreas de conhecimento. Aguiar Neto (2021) ao discutir trajetórias de estudantes de escolas públicas em cursos de prestígio comenta essa mudança de perfil, a partir de dados do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação do Ensino Superior (ANDIFES).

Em números absolutos, encontramos, em 2018, cerca de 319.342 estudantes nessa faixa de renda per capita, um crescimento observado em todas as regiões do país. No entanto, esse dado se torna ainda mais revelador quando conferimos o percentual comparativo de estudantes pertencentes a famílias com renda mensal per capita de “até 1 e meio SM” entrando no Ensino Superior público, que salta de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, alcançando 70,2% em 2018, o maior patamar da série histórica (AGUIAR NETO, 2021, p. 05).

Trajetória educacional

Quanto à trajetória educacional, um primeiro aspecto a ser ressaltado diz respeito à escolarização dos pais. Em geral, pode-se

afirmar que as mães são mais escolarizadas do que os pais, uma vez que 66% das mães têm escolaridade igual ou superior ao ensino médio, enquanto 52% dos pais têm escolaridade igual ou inferior ao ensino fundamental incompleto. Também é importante destacar, que 35% das mães têm nível superior completo, enquanto apenas 13% dos pais dispõem desse nível de escolaridade. As desigualdades nos níveis de escolaridade dos pais se acentuam conforme o grau de prestígio do curso, de tal forma que os pais dos(as) estudantes dos cursos de Licenciatura que compõem a amostra investigada são aqueles(as) que apresentam maiores desvantagens na aquisição das credenciais escolares. Cabe destacar que 4,8% do total informou que os pais nunca estudaram. Contudo, observa-se que esse percentual é três vezes maior, quando se trata dos(as) estudantes dos cursos de menor prestígio social, ou seja, 15% dos pais nunca estudaram. Essa situação de nenhum estudo não foi encontrada no recorte das mães. Por certo, na maioria dos casos da amostra investigados, os/as jovens universitários(as) entrevistados(as) são os/as primeiros(as) de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Esses dados corroboram a situação encontrada pelo Perfil (ANDIFES, 2018).

Em comparação com a IV Pesquisa há um pequeno aumento da proporção das figuras materna e paterna que concluíram o Ensino Superior, já que estes valores eram, respectivamente 28,7% e 22,2%, em contraste com os 30,8% e 23,3% atuais. De todo modo, o dado que mais chama a atenção é de que a maioria absoluta dos (as) estudantes que chegam à universidade tem origem em famílias em que nem o pai, nem a mãe, ou quem os (as) criou como tal, tiveram acesso à universidade. Em 2014, cerca de 2/3 dos (as) discentes já tinham nível de escolaridade superior ao de suas mães e pais, um inegável impacto geracional proporcionado pela ampliação das oportunidades de acesso às IFES brasileiras, impacto que se confirma, agora e novamente, com os dados da V Pesquisa (ANDIFES, 2018).

Por sua vez, observa-se que a maioria concluiu o ensino médio em escola pública (68,3%), sendo que os cursos de maior prestígio social concentram uma maior proporção de pessoas oriundas de escolas privadas (37, 5%) em contraposição aos de menor prestígio social, que concentram o maior percentual de oriundas de escola pública (85%). Os dados do conjunto geral encontrados pela pesquisa corroboram os dados do *Perfil* (ANDIFES, 2018) em que estudantes do ensino médio público representam 64,7% do conjunto, enquanto 35,3% são provenientes de escolas particulares.

A maioria dos graduandos cursou o ensino médio em escolas públicas, qualquer que seja a Unidade da Federação, exceto o Distrito Federal. O predomínio de estudantes oriundos do sistema público de ensino médio 35 também se verifica em todas as áreas do conhecimento do CNPq. [...] Finalmente, não se sustenta em dados a ideia segundo a qual a maioria dos(as) estudantes das IFES é proveniente das escolas particulares de Ensino Médio (ANDIFES, 2018, p. 35).

No que se refere à forma de ingresso, os dados da pesquisa apontam que 48% ingressaram através do sistema de cotas, dado muito próximo aquele divulgado pelo Perfil de Estudantes da Graduação (UFRB, 2017) que aponta que 48,4% do(a)s estudantes da UFRB ingressaram via reserva de vagas. A desagregação dos dados indica a maior presença dos/das jovens cotistas nos cursos de menor prestígio (63,6%) e daqueles(as) que ingressaram pela modalidade ampla concorrência nos cursos de maior prestígio (52,5%), contribuindo junto aos demais indicadores já apresentados (identificação étnico-racial, renda familiar, faixa etária, entre outros) para a manutenção de um perfil mais seletivo e de difícil acesso para alguns cursos em detrimento de outros. O quadro abaixo detalha o conjunto estudado.

Tabela 4 - Distribuição dos(as) estudantes por forma de ingresso segundo o curso de graduação.

Foma de ingresso	Cursos com maior Prestígio Social	Cursos com menor Prestígio Social	Total Geral
Ampla concorrência	52,5%	31,8%	45,2%
Cotas	40,0%	63,6%	48,4%
Portador de diploma	0,0%	4,5%	1,6%
Transf. externa	2,5%	0,0%	1,6%
Transf. Interna	5,0%	0,0%	3,2%
Total Geral	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados elaborados pela(o)s pesquisadora(e)s a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

No tocante às motivações para escolha do curso, identifica-se que 76,7% afirmaram ter identificação com a profissão, 8,3% foram motivados em razão da carreira e salários e 8,3% por conta das chances de inserção no mercado de trabalho. Desse modo percebe-se que a ampla maioria dos/das jovens tem expectativas no que se refere a sua futura inserção profissional, sendo essa constituição da imagem social da profissão algo relevante para eles e elas. Nesse conjunto destaca-se uma observação, na desagregação de dados não houve nenhuma resposta entre estudantes de cursos de baixo prestígio que tiveram como motivação carreira e salários, o que demonstra também uma leitura crítica desde o ingresso no que diz respeito à falta de expectativa de bons salários para o exercício da docência na educação básica. Ainda em relação ao domínio profissional, 71,6% dos entrevistados(as) oriundos(as) de cursos de menor prestígio afirmaram que sempre e muitas vezes acreditam “que a profissão escolhida proporcionará reconhecimento social” quando se refere a “reconhecimento financeiro” esse conjunto cai para 40,9%. Já nos cursos de maior prestígio 67,5% afirmaram que sempre e muitas vezes acreditam no reconhecimento financeiro.

As/Os jovens entrevistados(as) também foram questionados(as) se algum momento pensaram em desistir do curso, sendo que 76% afirmaram negativamente. Entre aqueles que

sinalizaram essa possibilidade de abandono, encontram-se algumas justificativas que merecem ser foco de atenção pelas Instituições educacionais, mesmo que sua prevalência seja inferior ao conjunto anterior. No rol das justificativas destacam as seguintes: “dificuldades financeiras”, “distância da família”, “problemas de saúde mental”, “não é minha primeira opção de curso” e “insegurança com o futuro”, “ não me via capaz para continuar”, “ansiedade e depressão”. Esses apontamentos devem gerar uma escuta sensível que motive ações responsivas pelas Universidades.

No que concerne às motivações para estudar, as razões por ordem de incidência são as seguintes: adquirir novos conhecimentos (29%), crescimento pessoal (25%), contribuir com a sociedade (23%), conseguir um bom emprego (14%) e outros (8%). As motivações apresentam diferenciações conforme o grau de prestígio do curso. Para 40% entrevistados dos cursos de maior prestígio, adquirir novos conhecimentos é a motivação com maior incidência para estudar na universidade, seguido do crescimento pessoal, apontado por 28% dos/das jovens. Já no conjunto de entrevistados(as) dos cursos de menor prestígio a principal motivação decorre do desejo de contribuir com a sociedade (47,4%) seguido do crescimento pessoal (21,1%), conforme detalhamento abaixo demonstrado.

Tabela 5 - Distribuição dos(as) estudantes por motivação para estudar.

Motivação para estudar	Cursos com maior Prestígio Social	Cursos com menor Prestígio Social	Total Geral
adquirir novos conhecimentos	40,0%	15,8%	29,5%
conseguir um bom emprego	16,0%	10,5%	13,6%
contribuir com sociedade	4,0%	47,4%	22,7%
crescimento pessoal	28,0%	21,1%	25,0%
poder ajudar a família	4,0%	0,0%	2,3%
tirar boas notas	8,0%	5,3%	6,8%
Total Geral	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Dados elaborados pela(o)s pesquisadora(e)s a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

A compreensão do crescimento pessoal como motivação para a continuidade dos estudos está presente em grau semelhante nos dois conjuntos e aparece como a segunda principal nos dois casos, contudo chama atenção a alta recorrência da perspectiva de contribuir para a sociedade como principal motivação dos estudantes das licenciaturas, essa compreensão pode estar associada à reflexão presente da área de formação da importância da educação como vetor de desenvolvimento e transformação social. É animador que as/os futuros(as) professores(as) afirmem essa motivação e acreditem no potencial da sua atuação profissional.

Considerações finais

Em linhas gerais, conclui-se que os dados apresentados, de caráter exploratório, apontam para a necessidade de investigações em profundidade que busquem compreender múltiplas dimensões sociais, culturais e pedagógicas que interferem nos processos de ingresso e transição para vida universitária, bem como na permanência e sucesso acadêmico, principalmente quando se trata de jovens universitários(as) negros(as) e pobres oriundos(as) de famílias populares, filhos(as) de expansão do Ensino Superior no Estado da Bahia.

Os resultados apontam que dentre os/as participantes da pesquisa 89% têm entre 18 e 24 anos, 69% são negros(as), 56% do sexo feminino, 90% oriundos do Estado da Bahia, 72% de famílias com renda mensal de até 3 SM. Quanto à trajetória educacional, a maioria dos/das entrevistados(as) concluiu o ensino médio em escola pública (68%), 48% ingressou por sistema de cotas, com significativa ampliação de jovens cotistas nos cursos de menor prestígio (64%). Constatou-se ainda que na grande maioria os/as jovens universitários(as) possuem credenciais escolares superiores às dos seus pais/cuidadores imediatos, embora se reconheça um nível de escolarização superior das mães.

Quando os dados são observados a partir da desagregação entre cursos de maior e menor prestígio persistem barreiras e

distinções no acesso a determinados cursos/áreas de conhecimento. O conjunto de estudantes negros(as), com renda familiar de até 3 SM e cotistas encontram maior dificuldade de ingresso em áreas consideradas de maior prestígio social e que se desdobra em maiores desafios também na permanência nesses cursos.

Nesse sentido, compreender as formas particulares como os jovens têm enfrentado os modos contemporâneos de se tornarem estudantes configura-se como uma agenda de pesquisa relevante. Portanto, as singularidades, as dificuldades e os desafios vivenciados por jovens que se tornaram universitários(as) em contextos de democratização de acesso ao Ensino Superior requer a correlação analítica com as contradições e desigualdades incrustadas nos processos de ingresso à universidade, principalmente no que refere às clivagens de raça, gênero, origem e classe social.

Referências

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. ANDIFES, Brasília, 2008.

AGUIAR NETO, Jorge. Diversidade de trajetórias escolares no Ensino Superior: o caso de estudantes de escolas públicas em cursos de prestígio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-20, abr./jun. 2021.

COULON, Alain. Posfácio. In: SAMPAIO, S. M. R.(org). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 263-268.

DAYRELL, J. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. Jovenes. **Revista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

INEP. **Censo da Educação Superior** 2015, Brasília: 2016.

LEPES/UFRJ; Ação Educativa. **Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil**: Resultados e desafios (Resumo Executivo). Rio de Janeiro: 2022.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

UFRB. **Perfil dos estudantes de Graduação**. Cruz das Almas: ASCOM/UFRB, 2017.

REIS, Dyane Brito. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves; CARVALHO, Ava (org.). **Observatório da vida estudantil**: avaliação e qualidade do Ensino Superior. Salvador: Edufba, 2015.

SPÓSITO, Marília Pontes (coordenação). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TEIXEIRA, Ana Maria F. Entre a Escola Pública e a Universidade: Longa Travessia para Jovens de Origem Popular. In: Sônia Maria Rocha Sampaio. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil - Primeiros Estudos**. 1ed. Salvador: EDUFBA/FAPESB, 2011, v. 1, p. 67-91.

O perfil e os desafios de estudantes trabalhadores da UEFS

*Milena Costa Nascimento
Ivan Faria
Lícia Maria Souza dos Santos*

Introdução

O início do século XXI é marcado pelo aprofundamento de transformações no mundo do trabalho, como o avanço da terceirização da economia e da flexibilização e desregulamentação das relações trabalhistas. A presença cada vez maior das tecnologias da informação e da comunicação nos processos produtivos e na mediação do setor de serviços, inclusive em áreas insuspeitas como a educação e a saúde, têm modificado as relações de controle e de exploração do trabalhador, com maior centralização e controle por parte das grandes corporações (FILGUEIRA, CAVALCANTE, 2020).

No Brasil, as últimas três décadas são marcadas por uma expressiva ampliação de oportunidades de ingresso de jovens nas etapas mais elevadas da educação, tanto no nível médio quanto no superior. Como observa Senkevics (2021, p.204):

Se atentarmos aos 20 anos que separam 1995 e 2015, constataremos que o número de matrículas em cursos de graduação saltou de aproximadamente 1.8 para 8.0 milhões, de acordo com o Censo da Educação Superior (CES) [...], elevando a taxa líquida de escolarização medida pela Pnad de 6,8 para 21,3% da população de 18 a 24 anos.

Após o referido período, houve um processo de desaceleração, seguido de estagnação do crescimento do setor. No Nordeste, a expansão foi pronunciada, inclusive, tornando-

se hoje a segunda região com o maior número de instituições de Ensino Superior, atrás apenas do Sudeste, onde há ainda ampla concentração de unidades de Ensino Superior.

O cenário de ampliação de oportunidades educacionais acima desenhado não garantiu, entretanto, o afastamento de estudantes do mundo do trabalho. Além disso, a despeito do nível de escolaridade ainda ser um relevante preditor de oportunidades e de condições laborais favoráveis, quantitativa e qualitativamente falando, o *continuum* entre escolarização e trabalho há algum tempo tem sido enfraquecido, ao mesmo tempo em que os indicadores de desemprego atingem a juventude em níveis muito superiores aos dos adultos. Em 2019, a taxa de desocupação entre jovens de 14 a 29 anos era de 21,8%, ante o percentual de 11,7% da população geral, segundo análises de séries históricas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019 (IBGE, 2020). A mesma fonte ainda mostra que os/as jovens representam menos de um terço da força de trabalho, mas correspondem a 54% dos/das desocupados(as).

Para os/as jovens, sobretudo, tais desafios apresentam diferentes faces, sendo que além de haver uma tendência generalizada de enfrentarem condições precárias para sua inserção e permanência no mundo do trabalho, há também a persistência de grandes desigualdades entre diferentes segmentos juvenis, dependendo dos pertencimentos de classe, gênero, raça, território e nível de escolaridade.

Pesquisar sobre a vida universitária do/da aluno(a) que tem uma dupla jornada é importante para buscarmos elementos que nos esclareçam sobre o perfil socioeconômico desse(a) estudante, a sua relação com a vida acadêmica nos domínios acadêmicos, interpessoais e vocacionais; os suportes sociais, institucionais e econômicos para o ingresso e a permanência, tais como rede de amigos, vínculos afetivos, suportes familiares. Todos esses são elementos que operam na adaptação do/da estudante ao Ensino Superior, assim como no desenvolvimento do sentimento de

pertença, no desempenho acadêmico e na autoconfiança ao longo da construção do ofício de estudante.

Para o presente estudo, traçamos como objetivo conhecer os desafios de jovens universitários(as) que enfrentam a dupla inserção social como trabalhadores e estudantes. O universo escolhido é o de estudantes de oito cursos com diferentes perfis de concorrência e prestígio social de uma universidade pública baiana, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

O ponto de partida para o estudo é a análise de um banco de dados produzido pela Comissão de Seleção e Admissão (CSA/UEFS), que reúne informações sociodemográficas sobre as/os 908 ingressantes no segundo semestre letivo de 2018. Em um segundo momento, os dados de referência foram obtidos por meio da aplicação de um instrumento mais detalhado sobre os perfis socioeconômicos e as experiências acadêmicas e laborais, o Questionário da Vida Estudantil, pela equipe do grupo de pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE). Participaram dessa etapa, 121 estudantes de 8 cursos (Direito, Educação Física, Matemática, Química, Pedagogia, Letras - Inglês, Letras - Francês e Biologia), matriculados no 3º e 4º semestres no início do ano de 2020, com idades entre 17 e 32 anos de idade.

A análise desenvolvida com os dois bancos de dados é essencialmente quantitativa, mas com olhar qualitativo para alguns aspectos como idade, gênero, raça, relação turno e trabalho, ocupações, tipos de vínculos de trabalho e renda familiar. Trabalhamos com análises de frequências, percentuais e cruzamento de variáveis, que permitiram realizar comparações entre os perfis de estudantes trabalhadores(as) ou não.

O trabalho possui, além desta introdução, outras duas seções, que abordam o mundo do trabalho contemporâneo e os desafios enfrentados por estudantes que trabalham nos aspectos socioeconômicos, acadêmicos e laborais, seguidas das considerações finais.

O mundo do trabalho hoje

O ser humano constitui sua identidade e se desenvolve por meio de atividades que realiza no dia a dia, em interação com outras pessoas, objetos e símbolos (CODO, 2006). Trabalhar constitui uma dessas atividades, ocupando um espaço essencial na sociedade e constituindo-se como fonte de sobrevivência, realização e reconhecimento social.

A relação da juventude com o trabalho envolve alguns dilemas. Historicamente foi sendo construída a noção de “moratória social”, período em que os indivíduos idealmente poderiam adiar determinadas tarefas sociais como o trabalho, o casamento ou mesmo a saída da casa dos pais, para que investissem em sua formação e amadurecimento. No entanto, no Brasil, tal ideal nunca pode constituir uma realidade plena, especialmente, para a juventude das classes populares. As exigências do trabalho sempre se apresentaram como imperativo para parcela expressiva dos/das jovens, seja pela necessidade de contribuir com a subsistência da família, seja para poder vivenciar de forma mais intensa demandas e desejos de consumo material e cultural, ou mesmo para a continuidade dos estudos (CORROCHANO, 2013), ilustrando a tese de Sposito (2005) de que “o trabalho também faz a juventude”.

Os dilemas de jovens na atual conjuntura apresentam-se de forma complexa. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2003 e 2020, o país registrou sua maior população com idade entre 15 e 29 anos em números absolutos, equivalente a um quarto da população nacional. E diferentes estudos já demonstraram que a juventude brasileira é, em grande medida, trabalhadora, muitas vezes buscando conciliar trabalho e estudos e vida familiar (CORROCHANO, 2013; VARGAS; DE PAULA, 2012).

O trabalho desempenha também papel importante na construção das identidades juvenis e adultas. Para os primeiros, a experiência de trabalhar ou não favorece diferentes condições de inserção social e, em contextos de maior vulnerabilidade

social, opera ainda como uma espécie de “salvo conduto” frente à sociedade e aos agentes de segurança pública, que ainda operam baseadas em estigmas em torno de jovens que não estão ocupados. Para os adultos, suas identidades também estão tradicionalmente vinculadas com o trabalho, constituindo-se, portanto, uma transição e um horizonte a ser galgado pelos(as) mais jovens.

A busca, muitas vezes precoce, por trabalho envolve vários aspectos sobre a vida social de jovens seja ela, pela independência, pelo acesso a bens de consumo, entretenimento, uma conquista de um status social que permitirá maiores laços de sociabilidades, auxílio na manutenção das necessidades humanas, seja na ajuda aos pais, famílias já adquiridas.

A inserção do/da jovem no mercado de trabalho não define o indivíduo como adulto, mas define, justamente, a condição juvenil, pois possibilita ao jovem viver esta condição. Viver a condição jovem está baseado na possibilidade de aproveitar esse momento de maneira menos comprometida comparativamente ao adulto, vivendo situações de prazer e diversão antes que responsabilidades e encargos aumentem com a necessidade de cuidar da família e dos filhos (JEOLÁS; LIMA, 2002, p. 46-47).

Pensar a juventude e o mundo do trabalho, é destacar que esta população é expressiva no território brasileiro e que seus objetivos se voltam para a socialização, amadurecimento, sentimento de utilidade, satisfação pessoal, sobrevivência ou independência.

Desafios de ser estudante e trabalhador(a)

Educação e trabalho são duas instâncias reconhecidas de socialização, de integração social, espaços estabelecidos pela sociedade como legítimos na construção da identidade, no processo de pertencimento do indivíduo ao seu grupo, sua sociedade. A escola como o espaço que viabiliza o acesso ao conhecimento elaborado até então e o trabalho, como instância formadora e que garante o provimento de necessidades básicas compõem a trajetória dos

indivíduos, sempre construída em um espaço-tempo demarcado por pertencimento de classe, raça, gênero e território.

A juventude como uma fase da vida, é uma categoria socialmente construída, como confirma Pais (1990). E considerar isso é perceber que há certa unidade a partir do corte etário, mas esta não pode diminuir a relevância do contexto histórico, político, dos marcadores de raça, gênero, classe e território para se compreender a posição social dos/das jovens. Assim, quando falamos de um(a) jovem trabalhador(a) rural ou urbano(a), de um(a) jovem dos anos 1990 e de uma jovem estudante nos anos 2000, podemos estar falando de juventudes completamente diferentes, inclusive quando abordamos a condição juvenil e suas relações com o trabalho.

No Brasil, a partir da década de 1990, houve mudanças significativas no padrão brasileiro de transição escola-trabalho provocadas pela expansão do sistema educacional e pela reestruturação produtiva que implicaram o adiamento da entrada no mercado de trabalho. Assim, o/a jovem que consegue ser egresso(a) da expansão educacional vai enfrentar o desemprego, a competição e a sua trajetória profissional vai sendo demarcada pelo processo de precarização e mais recentemente pela uberização, que como confirma Antunes (2020), é um estágio da precarização com relações de trabalho mais individualizadas e invisibilizadas e o processo de exploração vai sendo encoberto e ao mesmo tempo temos um aumento da instabilidade e uma certa ausência de identidade profissional.

Em tal cenário, ser jovem, estudante e trabalhar não é uma tarefa fácil. Muitos(as) estudantes procuram uma inserção no mundo do trabalho que permita a continuidade dos estudos, mas por outro lado com o processo de reestruturação produtiva, o que temos são empregos temporários, precários e que mesmo em regime de meio período se configuram como espaços de exploração, que desencadeiam um cansaço que vai interferir no seu processo de formação.

Algumas alterações aconteceram recentemente por efeito de políticas inclusivas em termos de aumento de emprego e de

transferência e/ou geração de renda entre famílias mais pobres, particularmente entre 2004 e 2014, mas permanece muito sensível à fragilização de suportes e de políticas econômicas e sociais, tanto no que se refere à necessidade do/da jovem trabalhar, quanto à natureza e qualidade das tarefas a serem realizadas, quase sempre mais precárias e desprotegidas para esse segmento da população.

No caso específico da juventude universitária, a conjugação entre a vida estudantil e a laboral também é algo muito frequente. Zen (2016), em estudo comparativo com outras realidades internacionais, apontava que em 2012, no Brasil, quase 60% dos/das jovens até 24 anos que estavam no Ensino Superior, trabalhavam, com ou sem remuneração. Para tais discentes, a relação entre vida acadêmica e laboral assume diferentes configurações entre estudantes, pois a experiência do trabalho pode ser uma importante fonte para compor a renda familiar, bancar os estudos ou mesmo forma de obtenção de recursos para atividades diversas de consumo.

Vargas e Paula (2013) sinalizam que a possibilidade de ser estudante em tempo integral não é acessível a muitos(as) estudantes. Há aqueles(as) cujo trabalho é a principal atividade, enquanto o estudo emerge como suporte à manutenção, progressão ou reorientação profissional, no grupo que as autoras denominam de “trabalhadores-estudantes”. Neste grupo, é comum encontrarmos perfis de pessoas com idade mais elevada e que muitas vezes são impelidos a optar por cursos noturnos. Ao lado de tal grupo, há os/as “estudantes-trabalhadores(as)”, cuja vinculação com o trabalho é complementar à vida estudantil, geralmente com dedicação parcial de tempo e relações profissionais mais flexíveis e/ou informais.

Desafios socioeconômicos

Entre os/as 908 estudantes que ingressaram no segundo semestre de 2018, nos 28 cursos oferecidos pela UEFS, identifica-se que 312 (34,4%) dos/das discentes ocuparam vagas nas 11 licenciaturas, 509 (56,1%) nos 14 bacharelados e 87 (9,5%)

ingressaram nos três cursos de dupla titulação - licenciatura e bacharelado (CSA/UEFS, 2018).

O perfil dos/das ingressantes aponta para uma ocupação das vagas e ofertas predominantemente regionalizada, já que 62,1% dos/das ingressantes eram de Feira de Santana, cidade-sede da universidade pesquisada, 8,6% vinham de municípios do chamado Portal do Sertão, região circunvizinha a UEFS, e apenas 2,0% eram oriundos(as) de outros estados.

Com relação ao trabalho, 173 (19,2%) dos/das ingressantes trabalhavam no momento de entrada na universidade. No início dos cursos de graduação a maioria dos/das estudantes ainda consegue priorizar os estudos em detrimento do trabalho. Tal realidade deve sempre ser lida a partir de um conjunto de fatores contextuais que envolvem desde as desafiadoras demandas iniciais para adaptação ao novo universo, a idade mais reduzida de muitos(as) ingressantes e a pouca experiência formativa para buscar uma inserção em áreas correlatas aos cursos em que estão matriculados(as). Há ainda de se considerar também o papel desempenhado pelos suportes de políticas institucionais, como os oferecidos pela UEFS, nas modalidades de Auxílio Residente, Auxílio Permanência, Auxílio Emergencial (UEFS, 2022) ou programas do governo do estado da Bahia, como o Mais Futuro, voltados para estudantes de baixa renda e/ou em condições de vulnerabilidade social específicas. Além disso, há os programas de bolsas de extensão e de iniciação científica ou à docência, que são outro apoio relevante para a afiliação e a permanência de estudantes.

No entanto, apesar de cerca de 80% dos/das ingressantes no segundo semestre letivo de 2018 não trabalharem, 84,6% também afirmaram que pretendiam desenvolver algum tipo de atividade laboral durante a graduação, reforçando a importância do trabalho na vida dos/das jovens, conforme ilustra a tabela a seguir.

Tabela 1 - Perspectivas dos/das discentes para o desenvolvimento de atividades laborais durante a graduação.

Perspectivas de desenvolvimento de atividades laborais	Frequência	Porcentagem
Não	140	15,4
Sim, apenas em estágios para treinamento	393	43,3
Sim, apenas nos dois últimos anos de estudo	46	5,1
Sim, desde o primeiro ano em tempo integral	73	8,0
Sim, desde o primeiro ano em tempo parcial	256	28,2
Total	908	100,0

Fonte: Dados elaborados pelos(as) pesquisadores(as) a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

Um número expressivo de ingressantes pretendia trabalhar desde o primeiro ano de curso, sendo 30% em tempo parcial e outros 8,0% em tempo integral, havendo ainda 5,1% que pretendiam atuar apenas nos anos finais da formação. Entretanto, o maior contingente (43,3%), pretende desenvolver durante a graduação apenas estágios, atividade essa compreendida futuramente como trabalho por muitos(as) discentes, quando se veem envolvidos(as) nas rotinas e demandas de tais atividades, que exigem responsabilidade e dedicação, o que pode extrapolar o foco de aprendizagem.

Parte desse grupo mais amplo de 908 estudantes foi objeto de uma análise mais detalhada no ano de 2020, quando estavam cursando o 3º ou 4º semestre de graduação, ocasião em que foi feita aplicação do Questionário da Vida Estudantil a 121 discentes. Os participantes da segunda etapa e seus respectivos cursos estão descritos na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Distribuição percentual de estudantes que responderam ao Questionário da Vida Estudantil, por curso.

Cursos	Frequência	Porcentagem
Direito	23	19,0
Licenciatura em Educação Física	19	15,7
Licenciatura em Ciências Biológicas	13	10,7
Licenciatura em Letras com Francês	2	1,7
Licenciatura em Letras com Inglês	12	9,9
Licenciatura em Matemática	16	13,2
Licenciatura em Química	8	6,6
Licenciatura em Pedagogia	28	23,1
Total	121	100,0

Fonte: Dados elaborados pelos(as) pesquisadores(as) a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

Os dados da amostra dos referidos cursos apontam que dos/das 121 estudantes com idades entre 17 e 32 anos, 60% deles(as) têm idades entre 18 e 20 anos e média de 20,61 anos, ou seja, estão vivenciando a transição para a vida adulta, o que implica busca de autonomia econômica e afetiva, entrada no mercado de trabalho e profissionalização, dentre outros desafios.

Do ponto de vista de gênero, os dados mostram que 70 (57,9%) são mulheres e 51 (42,1%) são homens. Considerando tratar-se de maioria de cursos de licenciatura, o predomínio de estudantes do sexo feminino é uma realidade recorrente. Dados do IBGE (2014) apontavam para um cenário no qual na Educação e nas Humanidades e Artes, as mulheres ocupavam, respectivamente, 83,0% e 74,2% das matrículas. Desigualdades também se reproduzem no interior de algumas áreas, como a da Saúde, em que as mulheres são ampla maioria na Enfermagem e na Fisioterapia, quando comparado/das com cursos como Medicina. Ao associar trabalho e gênero identificamos que na amostra pesquisada, 22,3% dos/das estudantes trabalhavam, praticamente sem diferenças entre mulheres (23,9%) e homens (21,6% dos

homens), informação que tende a destoar da prevalência das taxas de ocupação entre jovens do sexo masculino.

O perfil racial da amostra é composto por 28,3% de pretos(as), 44,6% de pardos(as), 22,3% de brancos(as) e 4,1% de indígenas, amarelos(as) e outras identificações. Somados os dois primeiros segmentos, temos 72,9% da população classificada como negra, indicador ligeiramente inferior aos das composições da Bahia (76,3%) e de Feira de Santana (78,9%), segundo o último Censo Demográfico realizado em 2010 (IBGE, 2011). No Brasil, o percentual de jovens de 18 a 24 anos que cursavam ou já tinham concluído o Ensino Superior ainda é bastante desigual entre negros(as) (18,3%) e brancos(as) (36,3%) (IBGE, 2019b), apesar dos avanços decorrentes da instituição de políticas públicas de ações afirmativas.

Quando observamos os perfis raciais de estudantes que trabalham, notamos que apesar de 22,3% de toda a amostra trabalhar, os(as) pretos(as) respondem pelo maior percentual de trabalhadores com 28,6%. Dado que confirma o racismo como algo estrutural que vem conduzindo a população negra para maior vulnerabilidade socioeconômica, daí jovens estudantes negros(as) necessitam trabalhar para vivenciar a condição juvenil e permanecer nas universidades, pois nem sempre podem contar com a família enquanto suporte econômico para garantir o acesso e a permanência na universidade.

Analisando o perfil da renda familiar, observamos que 20,3% possuem renda de até 1 salário-mínimo (S.M.). A faixa com maior concentração de estudantes é a com renda de 1 a 3 S.M., com 50,8%. No que se refere à composição das rendas familiares, identificamos que 33,3% têm um único membro como provedor da renda e 46,7% com dois membros, ou seja, 80% deles têm no máximo duas pessoas como geradoras de renda.

Elaboramos uma aproximação para extrair dados sobre a renda per capita mensal dos participantes, chegando à média de 0,72 S.M. por membro das famílias dos/das estudantes da amostra.

Para efeito de comparação, em 2020, ano da coleta dos dados da pesquisa, o salário-mínimo nacional era de R\$1.212,00, enquanto o rendimento médio mensal domiciliar per capita no Nordeste era R\$ 843,00, ou seja, correspondia a 0,70 do S.M., apontando que o rendimento dos/das estudantes se aproxima significativamente do perfil médio das famílias nordestinas, portanto, sugerindo expressiva presença das classes populares na universidade.

Ao observar as diferentes faixas de renda familiar, não há uma relação linear entre o nível de renda e as experiências de trabalho entre os/as estudantes da amostra. O grupo com maior percentual de trabalhadores(as) foi o de renda familiar de 1 a 3 S.M. (31,7%), superior às faixas de até 1 S.M. (16,7%) e de 3 a 6 S.M. (8,0%).

Com relação aos percursos escolares dos/das ingressantes dos 121 estudantes que responderam ao questionário, 58,7% estudaram em escola pública do 6º ao 9º e 68,6% no ensino médio. Dados recentes do Mapa do Ensino Superior 2020 apontam que há um predomínio de estudantes oriundos de escolas de ensino médio público tanto nas redes privadas (68,5%) quanto nas universidades públicas (60,1%) (SEMESP, 2020), havendo, entretanto, desigualdades raciais expressivas entre diferentes tipos de curso, a depender do grau de prestígio social do mesmo.

Desafios acadêmicos

O processo de transição da saída do ensino médio para o Ensino Superior, envolve um período de adaptação à vida, com os diferentes desafios socioeconômicos e culturais do/da estudante e as relações com os domínios acadêmicos, interpessoais e vocacionais. As/Os estudantes dependem em grande medida dos suportes sociais, institucionais e econômicos para o ingresso e a permanência, envolvendo também as redes de amigos, os vínculos afetivos construídos e os suportes familiares. Todos esses são elementos que operam na integração do/da estudante ao Ensino

Superior, assim como no desenvolvimento do sentimento de pertença, no desempenho acadêmico e na autoconfiança ao longo da construção do ofício de estudante (COULON, 2012).

Os marcadores socioeconômicos descritos anteriormente atravessam e impactam as experiências de ingresso e de permanência no Ensino Superior, podendo agir de forma distinta entre os/as estudantes que trabalham ou não. Para investigar a experiência acadêmica desses estudantes, buscamos explorar aspectos como a reprovação e o trancamento de disciplinas, as perspectivas de desistência do curso, o manejo das rotinas, a motivação e o cansaço para estudar, dentre outros aspectos.

Durante a pesquisa realizada, observou-se que dentre os/as participantes que responderam ao Questionário da Vida Estudantil, há algumas diferenças relevantes entre estudantes que trabalham e que não trabalham. No que diz respeito ao sucesso nas disciplinas cursadas, entre as/os estudantes trabalhadores(as) 29,6% já foram reprovados(as) em ao menos um componente, ante 35,5% entre não trabalhadores(as). A perspectiva de desistir do curso foi considerada por 44,2% dos/das estudantes, sendo superior entre os que trabalham (48,1%) ante 43,0% entre os não trabalhadores(aas). A sociabilidade e a convivência com os pares são elementos importantes para o bem-estar e a permanência na universidade. A construção de redes e laços de sociabilidade emergem como suportes essenciais para o enfrentamento dos desafios acadêmicos e psicossociais (ABREU; XIMENES, 2020). A qualidade da convivência com colegas é avaliada de forma positiva entre 87,5% do total dos/das estudantes, sendo ligeiramente inferior entre os/as trabalhadores(as) (85,2%). Para se avaliar tais vivências, os/as discentes foram perguntados(as) sobre os sentimentos de acolhimento e pertencimento ao ambiente, bem como sobre qualidade das relações interpessoais, que podem afetar a maneira como a instituição é percebida e valorada.

Os dados mostram ainda que 76,7% dos/das trabalhadores(as) não frequentam os espaços de convívio da

universidade, percentual muito superior ao da população geral, que foi de 52,5%. O cansaço para ir e permanecer nas aulas é relatado por 66,29% dos/das estudantes, mas entre trabalhadores(as) o valor é superior, chegando a 74,0%. A motivação para frequentar as aulas é relatada por 57,0%, ante 44,3% entre aqueles(as) que trabalham, sugerindo o impacto da experiência laboral sobre sentimentos e perspectivas motivacionais.

Um número muito expressivo de discentes relata grandes dificuldades de ter domínio sobre a gestão das rotinas de estudo. Esse controle remete à questão da autorregulação dos processos de aprendizagem, que é apontada na literatura como um fator de grande relevância no bem-estar e no sucesso acadêmico entre estudantes do Ensino Superior (FRISON, 2009). Os dados mostram que 71,9% dos/das discentes indicam que nunca ou raramente conseguem sentir que têm controle sobre as rotinas, mas entre os/as trabalhadores(as) o percentual chega a 85,2%, sugerindo relação de dificuldades de conciliação das demandas das vidas laborais e de estudo. Observa-se que 44,4% dos/das estudantes trabalhadores(as) não consideram ter bom desempenho nas atividades acadêmicas, quando comparados(as) aos 29,8% dos(as) que não trabalham. A apreensão frente às avaliações e provas atinge diretamente a ampla maioria dos/das estudantes, que referem tal sentimento muitas vezes ou sempre em 73,6% dos casos. As/Os estudantes trabalhadores(as) curiosamente são menos apreensivos(as) frente a provas e avaliações. Cerca de 66,6% dos/das estudantes que trabalham relatam dificuldades de prestar atenção às aulas em 59,2% dos casos, valor superior à população geral que é de 49,6%.

Desafios do trabalho e suas especificidades

Aprofundando o debate sobre as experiências de trabalho, o levantamento dos dados obtidos com a aplicação do Questionário da Vida Estudantil aponta que na amostra de 121 discentes, 57 (48,3%) já haviam trabalhado anteriormente e um expressivo

contingente de 61 (63,5%) jovens que afirmavam estar procurando trabalho durante o 3º ou 4º semestre de graduação. Além disso, na ocasião, 27 (22,3%) dos/das estudantes trabalhavam, dado não muito distante dos 19,1% dos/das ingressantes que afirmaram trabalhar no momento do ingresso na UEFS.

Os dados que confirmam a presença do trabalho na vida dos/das jovens brasileiros(as) evidenciam a dinâmica da relação do/da estudante universitário com o trabalho. No entanto, os percentuais de estudantes da UEFS que trabalham estão abaixo da média nacional, segundo o Mapa no Ensino Superior no Brasil 2020 (SEMESP, 2020). Os dados do referido estudo apontam que 40,3% dos/das discentes de universidades públicas desenvolviam algum tipo de atividade laboral, ante 61,8% dos/das discentes de instituições privadas. Tais diferenças entre o perfil discente da UEFS e da realidade nacional mais ampla, podem ser relacionadas ao desemprego estrutural na contemporaneidade e ainda a especificidades do território baiano, além de considerar que nosso estudo focou estudantes ingressantes e dos primeiros semestres de curso.

Dentre as/os estudantes que estavam trabalhando, as ocupações listadas incluíam 32,0% que atuavam na área da Educação, como professores(as), auxiliares de classe/creche ou bolsistas de iniciação à docência. Outros(as) 28,0% trabalhavam em atividades administrativas, como assistentes, recepcionistas, em serviços de triagem ou multiplicação em empresas. As demais ocupações apareciam pulverizadas em atividades como bicos, operação de telemarketing, garçom/garçonete e até estágios.

Quando perguntados(as) se o trabalho é fundamental para a permanência, dos 27 que responderam que trabalham, 70,4% consideram que sim, dado relevante para se pensar a importância e a centralidade do trabalho, mesmo entre estudantes universitários(as), que teoricamente teriam ultrapassado os grandes obstáculos econômicos e socioculturais que limitam a chegada de parcela expressiva dos/das jovens ao Ensino Superior. Segundo Morin (2001), o trabalho, além de ser uma fonte de sustento, é

um meio de se relacionar com os outros, de se sentir como parte integrante de um grupo ou da sociedade, de ter uma ocupação, de ter um objetivo a ser atingido na vida.

Estudar e trabalhar não é uma tarefa fácil, requer uma organização, planejamento e administração do tempo, significando comprometer boa parte do tempo de lazer e convivência familiar do/da estudante que vivencia essa dupla jornada. Zago (2006) afirma que o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites tanto no tempo investido nos estudos quanto na participação em atividades sociais e culturais. Os desafios vão desde organizar as tarefas acadêmicas, buscar uma renda complementar, lidar com o cansaço da rotina diária. Conseqüentemente, o/a estudante precisa mobilizar um grande investimento material e persistência pessoal, para garantir a continuidade dos estudos e sua permanência na universidade. Dentre os/as jovens que trabalhavam, menos de um terço deles(as) possuíam vínculos mais estáveis, sendo 2 (6,9%) funcionários públicos e 7 (24,1%) contratados com carteira assinada, reforçando a tendência da disponibilidade de ocupações mais precárias no que se refere aos direitos trabalhistas (SILVA, 2016).

Dos/das 57 (48,3%) jovens que já tiveram experiências anteriores de trabalho, as ocupações e funções desempenhadas foram variadas, incluindo sobretudo ocupações de baixa qualificação e remuneração, como: ajudante de padaria, auxiliar de creche, balconista ou auxiliar de serviços gerais, vivenciando a precariedade ainda no seu processo de formação. Segundo Hirata (2009), são indicadores do trabalho precário: a ausência de proteção social e direitos sociais e sindicais; horas reduzidas de trabalho que resultam em baixos salários e ausência de qualificação formal.

No que diz respeito às condições de permanência na universidade entre esses(as) estudantes, a ampla maioria (77,7%) ainda precisa da ajuda financeira de pais, mães e parentes para subsistir, reiterando o papel dos grupos familiares para a continuidade dos estudos. A partir desses dados, foi identificado também que

a política de permanência mais acessada pelos estudantes é o Programa Mais Futuro - com 52,3% dos respondentes. O referido programa é uma ação de assistência estudantil, criado pelo Governo do Estado da Bahia, para garantir a permanência dos/das estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, nas universidades públicas estaduais (UEFS, 2022a). Também existem outros programas desenvolvidos pela própria UEFS que contribuem para a permanência do/da estudante, como o Programa de Assistência Estudantil (PAE) que tem como finalidade promover, o acesso e a permanência, desse estudante na universidade, composto por: residência universitária, restaurante universitário, auxílio residente, auxílio emergencial (UEFS, 2022b).

Considerações finais

Ao retomar nosso objetivo de analisar os desafios enfrentados pelos(as) jovens universitários(as) que conciliam a vida estudantil como o trabalho podemos afirmar que o trabalho permanece como categoria central para a socialização e sociabilidade de uma parcela da juventude, pois como já apresentamos aqui, os dados confirmam que 48,3% dos/das jovens universitários(as) da UEFS já havia tido experiência de trabalho, enquanto que 63,5% afirmaram que estavam procurando trabalho, 19,1% ingressaram na universidade trabalhando e 22,3% permaneceram ocupados(as) no segundo ano de graduação.

A renda familiar per capita dos(as) pesquisados(as) é bastante próxima da média das famílias do Nordeste brasileiro, salientando a presença expressiva de discentes de classe popular na universidade estudada. Além disso, ressaltamos a centralidade do trabalho para uma parcela da juventude, porque são aqueles das famílias com menor renda que estão trabalhando e que apontam o trabalho como fundamental para permanecer na universidade; em sua maioria jovens negros(as), que têm uma trajetória também marcada pelo racismo estrutural.

Os dados mostram ainda algumas diferenças importantes nas vivências acadêmicas entre aqueles estudantes que trabalham e os demais. A possibilidade de desistir do curso foi considerada por 44,2% dos(as), sendo superior entre os/as que trabalham (48,1%) ante 43,0% entre os/as não trabalhadores(as). Os relatos de maior cansaço, as dificuldades de controlar a própria rotina e as reduzidas oportunidades de fruição dos tempos livres e de sociabilidade afetam de forma mais intensa os/as discentes trabalhadores, o que têm impacto direto sobre a motivação e as perspectivas de continuidade nos cursos escolhidos.

Para as/os jovens que trabalham ou já trabalharam predominam ocupações com escopo reduzido e vínculos mais frágeis, condição social que demanda apoio material por parte das famílias para que possam permanecer na universidade, assim como de políticas e programas de assistência e de formação estudantil. Estes podem contribuir para que ocorram experiências de formação mais qualificadas no ensino, na pesquisa e na extensão, que além de oferecerem suporte financeiro, podem promover processos de iniciação e de inserção nos campos de formação escolhidos de modo mediado, que tendem a favorecer processos de maior identificação e de valorização dos cursos escolhidos.

Referências

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Moraes. Permanência de estudantes pobres nas universidades públicas brasileiras: uma revisão sistemática. **Psicologia da Educação**, n. 50, p. 18-29, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100003&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2022.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo, Boitempo, 2020.

CODO, Wanderley. Um diagnóstico do trabalho: em busca do prazer. In: CODO, Wanderely (Org.). **Por uma psicologia do trabalho: ensaios recolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 75-96.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao Ensino Superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 1, p. 23-44, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100003>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FILGUEIRAS, Vitor, CAVALCANTE, Sávio. (2020). O trabalho no século XXI e o novo adeus à classe trabalhadora. **Princípios**, v. 39, n. 159, p. 11-41. Disponível: <https://revistalaborare.org/index.php/laborare/article/download/105/134/889>. Acesso em: 19 jul. 2022.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, n. 21, a. 11, jan./jun. 2009, p. 24-41.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Sistema IBGE de Recuperação Automática. **População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade (Censo Demográfico 2010)**. Brasília: IBGE, 2011. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado> . Acesso em: 14 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

MADEIRA, Felícia R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa**, n.58, p. 15-48, ago. 1986.

MARTINS, Heloísa Helena T. O jovem no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

MORIN, Edgar. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.41, n.3, p.8-19, jul./set. 2001.

PAIS, José M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105/106, 1990.

JEOLÁS, Leila Sollberger; LIMA, Maria Elena Melchiades Salvadego de Souza. Juventude e trabalho: entre fazer o que gosta e gostar do que faz. **Revista Mediações**, Londrina, v. 7, n. 2, jul./dez. 2002, p. 35-62.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020**. São Paulo: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf> . Acesso em: 21 ago 2022.

SENKEVICS, Adriano. A expansão recente do Ensino Superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v. 3, n.4, p.199-246, 2021. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4892> . Acesso em: 10 jan 2022.

SILVA, Mariléia Maria da. Geração à deriva: jovens nem nem e a surperfluidade da força de trabalho no capital-imperialismo. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 58, p. 119-136, jan./abr. 2016.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs). **Retratos da juventude**

brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no Ensino Superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, 2006, vol. 11, n. 32, p. 226-237. Disponível em Acesso em: 29 ago de 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). PRÓ-REITORIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ASSUNTOS ESTUDANTIS (PROPAAE). **Mais Futuro.** 2022a. Disponível em: <http://www.propaae.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=19> . Acesso em: 10 jun 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). PRÓ-REITORIA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E ASSUNTOS ESTUDANTIS (PROPAAE). **Assistência Estudantil.** 2022b. Disponível em: <http://www.propaae.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=19> . Acesso em: 10 jun 2022.

Desafios sociais e pedagógicos de estudantes de duas licenciaturas

*Gleyciane Santos de Souza
Ivan Faria*

Introdução

Os processos de ingresso e adaptação ao Ensino Superior envolvem uma série de desafios de natureza social, cultural e pedagógica para estudantes (ALMEIDA, 2007; CARRILHO, CUNHA, 2005; COULON, 2008, 2017). A relativamente recente democratização do acesso às etapas mais elevadas da educação tanto na rede privada quanto pública tem trazido novos públicos às instituições e, conseqüentemente, novos desafios à integração dos mesmos se impuseram.

Nos últimos vinte anos, especialmente, nas universidades públicas brasileiras, merece destaque que a oferta tem sido alterada pelas políticas de ampliação e interiorização da rede federal, a implantação de cursos noturnos, a criação das políticas de ações afirmativas para segmentos da população sub representados no Ensino Superior (negros(as), indígenas, estudantes da rede pública). Nas universidades estaduais, a expansão recente foi mais tímida ou mesmo estagnada, mas vale destacar o papel que desempenharam na promoção do acesso a públicos de cidades interioranas e de vastos espaços territoriais que não possuíam cobertura de cursos universitários, como é o caso da Bahia, que deve às instituições UEFS, UNEB, UESC e UESB, a presença em quase trinta cidades. Entendemos que a maior presença das camadas populares na universidade, além de requerer ações que garantam a permanência

material dos(as), implica considerar também muitos desafios de ordem simbólica e pedagógica, já que as experiências prévias de escolarização são muitas vezes marcadas por lacunas na formação e os capitais culturais herdados podem se conflitar com os valores e códigos presentes no *ethos* acadêmico.

A literatura mostra que os primeiros semestres da vida universitária podem ser particularmente críticos para os/as ingressantes, ocorrendo índices elevados de reprovação e evasão (COULON, 2008; HOFFMANN, NUNES, MULLER, 2019), sendo mais críticos nos cursos de ciências exatas. Esse momento implica transformações significativas na relação com o conhecimento, a cultura institucional e os processos de ensino e aprendizagem, naquilo que Coulon (2008, 2017) didaticamente categoriza como etapas de estranhamento, aprendizagem e afiliação. Ao mesmo tempo, as experiências dos/das discentes podem ser acompanhadas de mudanças de cidade, de dificuldades de conciliar estudo e trabalho, dentre outros desafios.

Neste trabalho nos propomos a discutir os desafios sociais e pedagógicos vivenciados por estudantes dos primeiros semestres de cursos de ciências exatas de uma universidade pública do interior da Bahia, áreas tradicionalmente marcadas por altas taxas de reprovação e evasão. Para isso, apresentamos dados preliminares e predominantemente descritivos de um recorte de uma investigação mais ampla sobre processos de ingresso e adaptação ao Ensino Superior, que tem acompanhado os desafios de discentes durante os primeiros semestres de formação.

Metodologia

A metodologia adotada envolve a análise dos dados sociodemográficos gerados por um questionário sociocultural elaborado pela Comissão de Seleção e Admissão (CSA) da UEFS, preenchido pelos 908 ingressantes nos 28 cursos ofertados, em 2018.2, com ênfase nos/nas estudantes de dois cursos, as

licenciaturas em Matemática (39 sujeitos) e Química (24). Na etapa seguinte, buscamos localizar aqueles(as) estudantes que ingressaram em 2018.2, mas já estavam no segundo ano de curso, em 2020, para a aplicação de um instrumento mais aprofundado no que se refere a aspectos socioeconômicos e nas experiências psicossociais e pedagógicas, o Questionário sobre a Vida Estudantil, elaborado pela equipe da pesquisa. Selecionamos oito cursos e conseguimos a participação de 121 discentes, mas para este trabalho focamos nos dados de 16 estudantes de Matemática e 8 de Química, quantitativo que se justifica em parte pela dispersão e elevada taxa de evasão dos/das discentes nas duas licenciaturas.

As questões relativas a dados psicossociais foram organizadas em uma escala de *Likert*, que tiveram suas respostas didaticamente agrupadas em duas polaridades: a de discordância (nunca ou raramente) e a de concordância (muitas vezes ou sempre) em relação aos temas abordados, na qual os/as estudantes puderam manifestar suas posições sobre bem-estar, motivação e experiências de ensino-aprendizagem na universidade.

O trabalho se organiza articulando fundamentos teóricos e dados empíricos, iniciando com a análise do perfil socioeconômico dos/das discentes, seguido da discussão sobre os desafios pedagógicos e as considerações finais.

Desafios socioeconômicos

Noro e Moya (2019, p.8), ao analisarem as relações entre condições socioeconômicas e desempenho acadêmico de estudantes de área de Saúde, observaram que “alunos(as) solteiros, de cor de pele branca ou amarela, que moram sozinhos(as) ou com os pais, cuja família apresenta renda maior que seis salários-mínimos e não trabalham apresentaram melhor desempenho, com diferença estatisticamente significativa”. Tais dados indicam que grupos com perfis sociodemográficos distintos têm desempenhos distintos, mas que, como sinaliza Silva Filho (2007), não podem

ser lidos isoladamente e sem incorporar as questões de ordem acadêmica. Em muitos estudos sobre evasão, a associação direta entre escassez de recursos e a desistência dos cursos de graduação, pode ser lida como uma explicação precipitada,

uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do(a) aluno(a) em relação à sua formação e a própria integração do(da) estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o/a estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso (SILVA FILHO, 2007, p.643).

A partir de tais ponderações, buscamos dialogar com os dados empíricos produzidos. A análise das informações obtidas pelo questionário socioeconômico aplicado pela CSA/UEFS mostra que em 2018.2, último semestre em que a instituição utilizou processo seletivo próprio antes de aderir ao ENEM, 78,3% dos/das ingressantes na UEFS eram pretos(as) e pardos(as), ante 76,7% do perfil racial da Bahia (PNAD/IBGE, 2016). Também se assemelham aos dados dos cursos de Matemática e Química que apresentam, respectivamente, 77,0% e 79,1% de estudantes negros(as). Quanto ao gênero, os dois cursos em pauta possuem perfis antagônicos, pois enquanto em Matemática, 68,8% são homens, em Química eles são apenas 37,5%.

Sobre a moradia, 48,7% dos(as) estudantes de Matemática e 54,2% de Química moravam no município sede da universidade quando ingressaram. Tal dado é relevante, pois impõe a aproximadamente metade dos/das discentes a necessidade de deslocamento para estudar, seja ela diária ou uma mudança temporária ou definitiva para uma nova cidade.

No que se refere à renda, 26,9% das famílias recebiam até 1 salário-mínimo (S.M.) e 41,7% de 1 a 3 S.M., ou seja, somadas as duas faixas correspondem a 68,6% do total de discentes. Desagregando os dados, notamos que no curso de Química, 79,2% dos(as) tinham renda de até 3 S.M. e em Matemática, a faixa de renda era maior, já que apenas 46,2% têm renda de até 3 S.M.

Apesar das faixas de rendas relativamente baixas, não era tão expressivo o número de estudantes de Matemática que trabalhavam no momento do ingresso na instituição (15,4%), ao passo que no outro curso que é noturno, o percentual era quase o dobro com 29,2%. Tais dados coadunam com outra informação que aponta o desejo de trabalhar por parte de cerca de 75% dos(as) estudantes, situação que é dificultada em cursos diurnos, sobretudo, naqueles de período integral, como o de Matemática.

Quanto às trajetórias de escolarização, 57,5% dos(as) estudantes na instituição cursaram todo o ensino médio na rede pública e 45,4% ingressaram pelo sistema de cotas sociais e/ou raciais. Os perfis de formação nos cursos pesquisados mostram semelhanças, já que em Matemática, 51,3%, e em Química, 58,3% vieram de escolas públicas. Apesar disso, enquanto no primeiro curso 66,7% dos(as) estudantes eram cotistas, em Química apenas 12,5% aderiram à reserva de vagas, dado que sugere necessidade de aprofundamento para compreender as singularidades das duas licenciaturas.

Desafios sociais e pedagógicos

Nos primeiros anos do Ensino Médio, em geral, os/as estudantes tendem a ter uma expectativa social sobre a escolha do curso. Quando uma/uma estudante obtém destaque e um bom desempenho nas matérias de exatas comumente temidas como Matemática, Química e Física, pode-se criar no imaginário que esse/essa possa escolher os cursos mais elitizados, como Medicina e Direito, por ter grandes chances de um bom desempenho em vestibulares e Enem.

Os cursos de licenciatura carregam um estigma de baixo prestígio social que se reflete nos baixos salários, condições de trabalho muitas vezes precárias, exaustão das extensas jornadas de trabalho, o que se reflete na relativa baixa concorrência aluno/vaga, contrastando com cursos de alto prestígio como Medicina,

Direito e Engenharia Civil. Na universidade estudada, por exemplo, segundo dados disponibilizados pela sua Coordenação de Seleção e Admissão (CSA/UEFS) na relação entre número de candidatos(as)/vagas, os cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática, apresentam, respectivamente, as taxas de 2,03 e 2,57 de concorrência, no semestre letivo de 2018.2. Isso contrasta significativamente com os cursos de maior prestígio social, como Medicina, Direito, Odontologia e Psicologia, com concorrência que pode ser superior a 200 candidatos por vaga, como no caso do primeiro deles.

A despeito da entrada no curso superior representar um alívio da tensão vivenciada pelos/pelas candidatos(as) participantes de processos seletivos, como afirma Teixeira e colaboradores (2008), ainda assim, ela envolve grandes desafios de adaptação que o/a estudante terá que lidar de maneira autônoma ou com as redes de apoio institucionais, familiares e de colegas. O ingresso na universidade é um momento de transição muito significativo na vida de jovens, demarcando um processo de rupturas e desafios. Coulon (2008) caracteriza esse processo em três grandes tempos: o estranhamento, adaptação e filiação. A literatura aponta que os primeiros semestres de curso da vida universitária são os mais críticos para a adaptação desses sujeitos, sendo marcados por maiores taxas de reprovação e evasão (COULON, 2008; HOFFMANN, NUNES, MULLER, 2019).

Quando se trata de cursos de Ciências Exatas os desafios tendem a se intensificar, pois além da adaptação necessária a cultura universitária geral e do seu curso, os conteúdos de muitas disciplinas de formação básica enfrentadas nos primeiros semestres, a exemplo de cálculo e álgebra, são mais abstratos e exigem uma série de conhecimentos prévios e conceitos matemáticos específicos que deveriam vir consolidados no ensino básico, porém nem sempre esse ideal é uma realidade.

Hoffmann, Nunes, Muller, (2019), ao analisarem a evasão no Ensino Superior, apontam que os cursos da área de Exatas

têm apresentado as maiores taxas de evasão de 2009-2014, entre 99 cursos analisados organizados em 7 áreas de conhecimento diferentes. Além disso, a diferença de desempenho em processos seletivos para ingresso no Ensino Superior entre estudantes de escolas públicas e privadas é maior, justamente nessas áreas, uma vez que os conhecimentos de Matemática, Física e Química são basicamente construídos na escola, diferentes de outros saberes que se alimentam de múltiplas fontes.

Em pesquisa desenvolvida por uma equipe multidisciplinar da Universidade Federal do Triângulo Mineiro sobre evasão dos cursos de Ciências Exatas e Naturais, Sousa et al. (2021, p.144) apontam fatores como “rigidez curricular, carga horária alta, conhecimentos prévios frágeis dos alunos(as), expectativas frustradas em relação ao processo formativo, fracasso acadêmico com inúmeras reprovações, dificuldade de integração no ambiente acadêmico, falta de desenvolvimento da autonomia nos estudos”, como decisivos para compreender a constituição de tal fenômeno.

Durante nossa investigação, como já sinalizado, buscamos conhecer mais dados sobre os posicionamentos dos/das discentes acerca do bem-estar, motivação e experiências de ensino-aprendizagem, o que pode ser observado na análise dos dados a seguir.

No processo de investigação sobre as vivências sociais e pedagógicas, a primeira dimensão a ser discutida envolve as motivações para a escolha dos cursos.

Tabela 1 - Principal motivação para escolha do curso entre estudantes de Química e Matemática.

Principal motivação da escolha do curso	Química (n = 8)	Matemática (n = 16)	Todos os cursos
Mercado de trabalho	12,5%	6,3%	12,5%
Carreira/Salário	12,5%	12,5%	8,2%
Identificação	62,5%	81,2%	65,8%

Outra	12,5%	0%	12,5%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Dados elaborados pelos(as) pesquisadores(as) a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

Os dados mostram que no curso de Matemática o percentual de identificação com a área escolhida é bastante significativo, sendo superior à de Química e à média geral de todos os cursos ofertados pela UEFS. Além disso, apesar da elevada identificação com as licenciaturas nas quais ingressaram, ao serem perguntados se estas foram escolhidas como primeira opção, os/as estudantes indicam índices iguais de 37,5%, ou seja, quase dois terços tinham predileção por outras áreas de formação. A busca pelo ingresso em Química e Matemática podem ser motivadas por razões diversas, como a avaliação das chances de aprovação, baseada na concorrência mais baixa, ou ainda, a ausência de determinados cursos de Ciências Exatas e de áreas tecnológicas, como engenharias em áreas correlatas.

Após o ingresso, os desafios à permanência logo se impõem em temas como a reprovação ou trancamento em disciplinas, o próprio trancamento do curso até as avaliações sobre a desistência do curso, conforme explicitam dos dados da tabela a seguir:

Tabela 2 - Avaliação dos(as) de Química e Matemática sobre escolha, desistência e trancamento de curso e reprovação.

Questões	Química (n =8)		Matemática (n =16)	
	Sim	Não	Sim	Não
Foi reprovado em disciplina	100,0%	0%	43,8%	0%
Já trancou disciplina curso na universidade	50,0%	50,0%	6,3%	93,8%
Já pensou em trancar o curso o na universidade	37,5%	62,5%	50,0%	50,0%
Pensou em desistir do curso	12,5%	87,5%	62,5%	37,5%

Fonte: Dados elaborados pelos(as) pesquisadores(as) a partir do banco de dados do Questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

A reprovação em disciplinas, considerando que estamos lidando com estudantes dos primeiros semestres, é bastante elevada em Matemática, atingindo mais de 40% dos/das discentes, e massiva em Química, uma vez que todos(as) já foram reprovados em ao menos um componente curricular. A literatura (SARAVALI, 2005; PAIVANDI, 2012) reforça que os semestres iniciais são os críticos na experiência acadêmica, sendo que reprovações recorrentes podem ter impacto expressivo ao dificultar os processos de afiliação, ao desconectar os/as estudantes de suas turmas de ingresso, a fragmentação e/ou choque entre os horários de diferentes disciplinas, além de impactar na avaliação da própria identificação com os cursos.

Muitas das dificuldades de aprendizagem vivenciadas por estudantes no Ensino Superior são oriundas de lacunas de conhecimentos basilares na formação na Educação Básica, ao passo que são desafiados a lidar nos semestres iniciais com disciplinas mais abstratas (SARAVALI, 2005; PAIVANDI, 2012).

Pavandi (2012), ao estudar a qualidade da aprendizagem entre universitários(as) afirma que existe uma expectativa em torno do/da ingressante no Ensino Superior, quanto a elementos que geralmente não são bem trabalhados no Ensino Básico tais como autonomia, pensamento crítico e autorregulação da aprendizagem. Pozo (2002) e Mauri (2001), ao investigarem os processos de aprendizagem, destacam que os conhecimentos prévios são fundamentais para novos aprendizados, assim como também reforçam o papel da autorregulação por parte dos(as) estudantes.

O trancamento de disciplinas é uma realidade para a metade dos(as) estudantes de Química, ante um valor de apenas 6,3% na Matemática. Quando perguntados se pensaram em trancar o curso, novamente os/as estudantes de Química têm índices superiores (62,5%) em relação aos de Matemática (50,0%). No entanto, apesar da prevalência dos aspectos negativos nas experiências de estudantes da licenciatura em Química relatados acima, apenas 12,5% pensaram em desistir ante 62,5% no curso de Matemática.

O resultado sugere haver alguns fatores positivos que favorecem a identificação com o curso de Química e a promoção da resiliência, algo que mereceria investigação mais aprofundada. Dentre os fatores apontados como motivação para trancamento ou possibilidade de desistência do curso, predominaram respostas relativas a fatores psicossociais, como relatos de ansiedade, pressão psicológica, depressão, exaustão ou depressão, ficando em segundo plano, outros elementos como dificuldades financeiras ou de conciliação entre estudo e trabalho. Tais achados dialogam com os estudos de Silva Filho (2007), que reforça o cuidado de realizar associações simplistas entre a escassez de recursos materiais e seus impactos no desempenho acadêmico e na evasão.

Ao abordarmos as experiências relacionadas ao bem-estar na universidade, os dados da tabela 3 mostram uma diferença expressiva nas experiências dos(as) estudantes dos dois cursos. Enquanto em Química, mesmo sendo um curso ofertado no turno da noite, 100% dos/das discentes afirmam se sentirem bem na instituição, 87,5% sentem-se motivados(as) para frequentar as aulas e metade se diz cansada para vir e permanecer na UEFS. Ao lado disso, entre discentes de Matemática, quase um terço afirma não se sentir bem, 50% não se sentem motivados(as) e 62,5% registram a sensação de cansaço.

Tabela 3 - Avaliação dos(as) de Química e Matemática sobre bem-estar e motivação no curso e na universidade.

Questões	Química (n=8)		Matemática (n= 16)	
	Nunca/raramente	Muitas vezes/sempre	Nunca/raramente	Muitas vezes/sempre
Sente-se bem na universidade	0%	100%	31,3%	68,7%
Sente-se isolado no ambiente universitário	62,5%	37,5%	62,5%	37,5%
Sente-se cansado para vir e permanecer nas aulas	50,0%	50,0%	37,5%	62,5%

Sente-se cansado para vir e permanecer nas aulas	50,0%	50,0%	37,5%	62,5%
--	-------	-------	-------	-------

Fonte: Elaborado pela(o)s pesquisadora(e)s a partir o banco de dados do questionário sobre a Vida Estudantil (2021).

Um indicador comum a estudantes dos dois cursos é o sentimento de isolamento no ambiente universitário, que atinge igualmente 37,5% dos sujeitos da pesquisa, fator nada desprezível e fundamental para o processo de afiliação universitária, uma vez que a integração à vida acadêmica, também prescinde da construção de relações interpessoais consistentes com colegas e docentes.

A última dimensão dos desafios sociais e pedagógicos explorados envolve as experiências nos processos de ensino e aprendizagem.

Tabela 4 - Avaliação dos(as) estudantes de Química e Matemática sobre desafios nas experiências de ensino-aprendizagem.

Questões	Química (n =8)		Matemática (n = 16)	
	Nunca/raramente	Muitas vezes/sempre	Nunca/raramente	Muitas vezes/sempre
Tem dificuldades de aprender conteúdos	75,0%	25,0%	31,3%	68,7%
Considero ter bom desempenho nas atividades acadêmicas	25,0%	75,0%	50,0%	50,0%
Sente-se no controle da rotina de estudos	87,5%	12,5%	62,4%	37,6%
Sente-se apreensivo frente a provas e avaliações	12,5%	87,5%	25,0%	75,0%

Conversa com os professores (as) para expor suas dificuldades	87,5%	12,5%	75,0%	25,0%
---	-------	-------	-------	-------

Fonte: Elaborada pela(o)s pesquisadora(e)s a partir do banco de dados dos Questionários sobre a Vida Estudantil (2021).

Novamente, algumas curiosidades emergem em relação aos dois cursos. As dificuldades de apreender conteúdos é explicitamente maior no curso de Matemática, relatada por 68,3% dos/das discentes, ante apenas 25,0% em Química. A percepção sobre o próprio desempenho acadêmico também é mais positiva em Química (75,0%) ante 50,0% em Matemática, a despeito do primeiro curso ter taxas de reprovação muito superiores.

A apreensão frente às avaliações é bastante elevada, sendo ainda maior em Química (87,5%) do que em Matemática (75,0%). Estes percentuais se repetem nos dois cursos para o raro ou inexistente diálogo com docentes acerca das dificuldades de comunicação.

Um último elemento avaliado está relacionado à capacidade de autorregulação dos processos de aprendizagem pelos(as) discentes, explicitado pelo item que aborda o controle sobre a rotina de estudos. Segundo Frison (2016, p.3), “a autorregulação da aprendizagem é entendida como o controle e a regulação do próprio estudante sobre seus pensamentos, cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente, em prol de objetivos acadêmicos”, ou seja, quando pensada no campo da vida acadêmicas, engloba processos e estratégias de construção de objetivos, gestão do tempo, organização do ambiente e rotina de estudos, busca e sistematização de informações, dentre outros.

Os dados mostram que apenas 12,5% dos(as) estudantes de Química e 37,6% dos de Matemática conseguem regular suas atividades de estudo. Segundo Melo (2007), aprender na universidade exige do/da estudante uma nova relação com o saber, porém poucos ou nenhum desses(as) novos(as) ingressantes

recebem orientação de como guiar melhor suas aprendizagens ao longo da graduação. Além disso, nos cursos de exatas, uma parte expressiva dos professores(as) de disciplinas não são licenciados, o que pode ser um fator dificultador nas relações pedagógicas entre discentes e docentes, incluindo aspectos relativos ao planejamento de atividades didáticas e de avaliação.

Considerações finais

Os resultados preliminares analisados confirmam algumas tensões apontadas pela literatura como inerentes aos primeiros semestres da experiência acadêmica: as dúvidas quanto à identificação com o curso e a permanência no mesmo, taxas elevadas de reprovação e de evasão, já que as turmas estavam relativamente esvaziadas já no segundo ano de formação. Tal questão impactou, inclusive, a aplicação de questionários a um público mais amplo na segunda etapa da investigação.

O curso de Química apresenta maior número de estudantes trabalhadores(as), taxas mais elevadas de reprovação e predominância de mulheres, além de ser noturno. Tais especificidades sugerem a necessidade de aprofundamento na investigação, especialmente por meio de dados qualitativos a fim de compreender melhor a incidência de tais variáveis sobre os resultados apresentados. Já na Licenciatura em Matemática chama atenção a baixa motivação para frequentar as aulas e as dificuldades de apreender conteúdos pelos(as) estudantes.

A satisfação com os cursos escolhidos para quase 90% dos(as) estudantes contrasta com as dificuldades encontradas nas relações e processos pedagógicos: apreensão frente a avaliações, pouco diálogo com docentes e dificuldades com as rotinas de estudo. Os achados iniciais sugerem que, além da oferta de suportes às necessidades materiais para a permanência e o bem-estar na vida universitária, há que se repensar a comunicação e o acolhimento aos/às calouros(as) e discentes dos primeiros semestres.

No que se refere à esfera pedagógica, emerge a necessidade de construção de ações formativas para docentes em torno da avaliação, da formação didática e da relação com os/as estudantes. Para os/as discentes, é relevante investir no estímulo e no auxílio para que estes possam gradativamente assumir de forma mais consistente a autorregulação dos seus processos de aprendizagem, incluindo a gestão das rotinas e das práticas de estudo.

Considerando o perfil predominante de discentes de classes populares, as políticas institucionais de assistência estudantil, incluindo as de bolsas de extensão, de iniciação à docência e à pesquisa são suportes relevantes para a permanência e a vinculação mais efetiva dos/das discentes à vida acadêmica.

Referências

ALMEIDA, Leandro S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no Ensino Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, v.14, p. 203-215, 2007. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6562>. Acesso em: 15 mai 2020.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n.4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep_43-4-1239.pdf. Acesso em: 13 jul 2021.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, 2005, p. 215-224.

HOFFMANN, Ivan Londero; NUNES, Raul Ceretta, MULLER, Felipe Martins. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão e Produção**. v.26, n.2, 2019, p.1-14. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2019000200209&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 10 mar 2020.

IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

LOBO, Maria B. C. de Mello. **Panorama da evasão no Ensino Superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções (ABMES Cadernos). Brasília: ABMES, 2012.

NORO, L. R. A.; MOYA, J. L. M. Condições sociais, escolarização e hábitos de estudo no desempenho acadêmico de concluintes da área da saúde social. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 18, 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/904>. Acesso em: 21 ago 2022.

PAIVANDI, Saeed. A qualidade da aprendizagem dos(as) e a pedagogia na Universidade. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Orgs.). **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: EDUFBA, 2012.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Artmed Editora, 2016.

SARAVALI, Eliane Gianchetto. Dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana.

ETD - Educação Temática Digital, v. 6, n. 2, jun. 2005, p. 99-127. Disponível em: < [HTTP://143.106.58.55/revista.php](http://143.106.58.55/revista.php)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz. Carvalho Melo. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641–659, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/346>. Acesso em: 20 jul. 2022.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira, et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n.1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago 2020.

Transições e suportes no tornar-se mãe e universitária

Thalita Nascimento Gazar

Introdução

O presente capítulo objetiva caracterizar a experiência de quatro universitárias que são mães, analisando por meio de suas narrativas dificuldades, suportes e transições no ingresso no Ensino Superior. Nesse sentido, emergiu da demanda de pensar os processos subjetivos ligados às configurações identitárias na transição para vida adulta, associados aos processos de adaptação e permanência estudantil, temáticas pouco estudadas como apontam Urpia e Sampaio (2009). Vieira, Souza e Rocha (2019) consideram a necessidade de novos estudos a partir de diferentes abordagens e metodologias, bem como o fomento de ações que facilitem a permanência estudantil.

As bases teóricas que deram sustentação às análises das narrativas estudantis ancoraram-se na Teoria do Self Dialógico e os conceitos de dificuldades e suportes, desenvolvidos por Martuccelli (2007), que serão apresentados no referencial teórico. Em seguida, o método descreve o percurso dessa pesquisa, incluindo a técnica utilizada e os procedimentos de coleta de dados. Os resultados e discussão compõem a quarta seção, onde as narrativas das participantes foram analisadas a partir das suas dificuldades e suportes, dialogando com as vozes sociais e posições do self. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados, as limitações deste estudo e sugestões de novos sobre a temática.

A transitoriedade e a dialogicidade do self

O pressuposto teórico que fundamentou a pesquisa é a Teoria do Self Dialógico, que compreende o *self* narrativamente construído por meio da dialogia e das vozes sociais internalizadas, em referência à novela polifônica de Bakhtin. O *self* é a relação dual entre “eu” e “mim”, como o conhecimento que alguém tem sobre si, buscando uma unidade a partir da diversidade de quatro partes: a dimensão da corporeidade, as imagens que outras pessoas têm sobre o indivíduo, as faculdades psíquicas e o senso de mesmidade (SANTOS; GOMES, 2010).

A característica dialógica é proveniente da noção de dialogicidade e das diferentes vozes de personagens, por vezes conflitantes, que dialogam entre si. O *self* dialógico é, então, configurado por diferentes posições do “eu” em um espaço imaginário, que dialogam entre si a partir de uma narrativa estruturada e descentralizada (SANTOS; GOMES, 2010).

A aposta do aspecto narrativo do *self* é na criatividade, essencial à sua constante (re)construção. As posições do self se compõem das múltiplas vozes ou discursos internalizados (sociais, históricos, institucionais) e os contextos de referência (institucionais, culturais), ou seja, na constante negociação entre posições internas e externas. As primeiras referem-se à maneira como o “eu” internaliza os discursos sociais, na relação com os outros (alteridades) e com outras posições, como universitária, filha, mãe, esposa e amiga. Já as posições externas são os discursos sociais sobre tais papéis que vão configurando uma rede semiótica por onde o *self* transita.

As posições não são duais, mas sim dialógicas, visto que o discurso social do que é ser mãe, por exemplo, influencia o modo de se construir internamente como tal, e vice-versa (SANTOS; GOMES, 2010). Não se trata da oposição entre indivíduo e sociedade, como propõem os papéis sociais, mas sim a capacidade imaginativa de dotar posições externas de vozes formadas por conteúdo imaginado e o interesse da teoria nas relações dessas

posições (SANTOS; GOMES, 2010). O especial não é apenas a caracterização destas posições, mas as suas relações e a dinâmica interna de um “eu polifônico”, dotado de muitas vozes em diálogo e constante negociação (GONÇALVES; SALGADO, 2001).

Nas narrativas aqui analisadas é possível visualizar as posições dialógicas do self entre ser mãe e ser estudante, passando ainda pela de filha e mulher, na configuração de um self atravessado por um evento novo que produz rupturas com uma configuração anterior, ou seja, um processo de transição. Para o estudo, foi considerada mãe aquela que exerce a maternagem, ou seja, que possui um vínculo afetivo de cuidado e acolhimento ao/à filho(a). Já universitária, aquela que ingressou em uma Instituição de Ensino Superior (IES) e nela permanece.

Em revisão sistemática, Vieira, Souza e Rocha (2019) investigaram desafios e apoios de mulheres que conciliam a maternagem e a vida universitária. Dentre as dificuldades encontradas estão: exaustão física e emocional, falta de apoio social das IES, ausência de flexibilidade de regras institucionais, pouco recurso financeiro, excesso de atividades, ausência de espaço adequado para a amamentação e falta de divulgação da lei de amparo às gestantes estudantes (VIEIRA; SOUZA; ROCHA, 2019).

Todavia, dificuldades e suportes não são categorias passíveis de um estudo puramente objetivo, estando atreladas à configuração ecológica pessoal (MARTUCCELLI, 2007). As dificuldades são, para o autor, provas que os sujeitos precisam enfrentar no processo de individuação (MARTUCCELLI, 2007). Tem como características: o teor subjetivo, pois cada indivíduo as vê a partir de seu próprio ponto de vista; a dimensão avaliadora, já que o sujeito precisa obter êxito diante delas; e o teor proporcional, já que os desafios dependem dos papéis que cada pessoa desempenha. Já os suportes são elementos, materiais e simbólicos, que apoiam os sujeitos e proporcionam-lhe condições ao processo de individuação (MARTUCCELLI, 2007).

Assim, supõe-se que as transições vividas por uma mulher que é mãe e universitária envolvem a relação entre características pessoais, as posições dialógicas do self (internas e externas), e o seu contexto, incluindo elementos culturais, sociais, simbólicos e estruturais, além dos suportes e das provas, configurando biografias, na dimensão de Martuccelli (2007),

Deste modo, a Teoria do Self Dialógico, em conjunto com a sociologia na escala individual, parece promissora para analisar a vivência da maternagem entre universitárias, já que possibilita compreender a processualidade, ou seja, as rupturas e ressignificações operadas durante transições significativas nas trajetórias de vida, ao passo que lança luz sobre a imbricada interação entre elementos micro e macrossociais na ecologia pessoal.

Sobre a produção e análise dos dados

Para caracterizar a experiência de quatro mulheres que transitam entre posições internas de mães e de universitárias, a partir de suas transições, dificuldades e suportes, realizou-se um estudo descritivo por meio da Entrevista Compreensiva. Tal entrevista articula formas tradicionais de entrevistar e técnicas de natureza mais etnográfica, tratando-se de um modelo mais criativo e oposto ao formalismo metodológico (FERREIRA, 2014). Como um encontro de comunicação social, com características peculiares do não-cotidiano, a perspectiva tenta minimizar a assimetria entre entrevistadora e entrevistada. Para tal, não foi usado um roteiro fixo, com perguntas seguidas de forma sequencial, mas sim um guião, para manter o foco dos objetivos, tornar possível a construção de hipóteses ao longo do processo, bem como permitir a elaboração subjetiva e detalhamento em profundidade do fenômeno (FERREIRA, 2014).

Para a pesquisa, foram escolhidas mulheres que são mães e universitárias da Universidade Estadual de Feira de Santana dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Psicologia.

Foi critério de exclusão, o fator morar fora da cidade onde a universidade está alocada, já que acarretaria outros aspectos de mobilidade não explorados neste estudo.

A coleta de dados foi realizada *online*, em respeito às medidas preventivas no contexto de pandemia de COVID-19. O recrutamento das participantes foi feito por Bola de Neve, a partir de uma cadeia de referências, útil para estudar questões do âmbito privado e requererem conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo (VINUTO, 2014). As participantes foram convidadas via redes sociais, informadas sobre o objetivo do estudo, procedimentos, riscos, benefícios e condições de coleta de dados. Antes da entrevista foi encaminhado através de um formulário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme parâmetros éticos. Além do espaço para consentir a participação na pesquisa, o formulário continha questões sobre dados de identificação, para investigar raça/cor, estado civil, idade, nível socioeconômico, paridade, idade do(a)s filho(a)s, curso e semestre na universidade.

As entrevistas foram realizadas em novembro de 2020 por chamada de vídeo, durando em média 50 minutos por participante, com gravação do áudio previamente autorizada. Para criar vínculo com as participantes, a pesquisadora se apresentou a partir de características pessoais e papéis sociais que exerce. Assim, elas se sentiram mais dispostas a se apresentar. A partir do guião, elas narraram suas experiências, sem interrupção de suas falas. As participantes ficaram à vontade e cientes de que a entrevista poderia ser interrompida a qualquer momento por demandas pessoais próprias que surgissem no meio do processo.

Mantendo condições de sigilo e privacidade, as participantes escolheram nomes fictícios e a pesquisadora se comprometeu a estar em ambiente privativo, que evitasse ruídos e perturbações durante a chamada, com a câmera ligada, iluminação adequada e com cenário conveniente. O equipamento utilizado foi um computador pessoal que contém antivírus e que estava acoplado a fones de ouvido. O aplicativo escolhido para a videochamada possui política de utilização que preserva os dados trafegados.

Os dados foram tratados qualitativamente através da Análise Temática Dialógica, a qual supõe que a fala e os instrumentos são mediadores do processo à medida que a atividade constrói o indivíduo e é construída por este (LEONTIEV, 1980; ANTSIFEROVA, 1997 apud SILVA, BORGES, 2017). No processo de análise foi feita a transcrição das entrevistas, definição do enunciado como unidade analítica, leitura intensa do material, organização dos enunciados em temas e subtemas, bem como elaboração e análise do mapa temático. A partir disso, surgiram os seguintes temas: rupturas e transições, emergência de novas posições internas, as dificuldades vivenciadas e os suportes acessados.

A pesquisa seguiu os protocolos éticos para investigações com seres humanos, e compôs o estudo “Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas da Bahia”, que foi previamente apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com parecer n.º 85831718.6.0000.0053.

Transições para a maternidade entre jovens universitárias

As características do perfil das participantes estão presentes na Tabela 1, e demonstram quão diversas são essas mulheres. Quanto à raça/cor, três das quatro mulheres são negras, entre pardas e pretas. Referente à idade, estão na faixa etária de 23 a 38 anos. Assim, algumas estavam vivenciando a transição para a vida adulta e outras, a vida adulta em transição.

Quadro 1 – Perfil das mães-universitárias.

Características	<i>Flor</i>	<i>Girassol</i>	<i>Cacto</i>	<i>Bela</i>
Raça/cor	Branca	Preta	Parda	Parda
Idade	23	24	31	38
Estado civil	Separada	Casada	Amigada	Casada
Curso/ período	Bacharelado em Psicologia / 9º	Lic. em Pedagogia / 4º	Lic. em Pedagogia / 3º	Lic. em Pedagogia / 6º

Renda mensal familiar	1 a 3 salários	3 a 6 salários	1 a 3 salários	1 a 3 salários
Trabalho	Não	Autônoma	Cozinheira	Não
Filho / idade	1 filha / 4 anos	1 filho / 3 anos	2 filhos / 7 e 4 anos	2 filhos / 16 e 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir do banco de dados da pesquisa de campo (2020).

A experiência da maternagem dessas mulheres se assemelha, à medida que se tornaram mães entre 19 e 24 anos, no início da vida jovem adulta; e se diferencia, já que duas são mães de apenas um(a) filho(a) e outras duas são múltiplas. Na experiência universitária, elas variavam entre o terceiro e o nono semestre nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Psicologia, estando em diferentes etapas da vida acadêmica, como de afiliação estudantil e projeção profissional. Tais diversidades foram analisadas ao longo das narrativas, confrontando-se as posições do self e o diálogo com as vozes internalizadas entre ser mãe, estudante, mulher e filha, com os desafios e suportes materiais e simbólicos.

Toda a análise traçada aqui perpassa por reconhecer quem são essas mulheres do ponto de vista étnico racial, social, acadêmico e socioafetivo. É preciso identificar que o discurso social e as vozes internas em diálogo são construções que se dão na relação com as características multifacetadas dessas mulheres e dos contextos socioculturais e simbólicos onde estão imersas e que produzem significações (SANTOS; GOMES, 2010). A voz da pesquisadora também apareceu na relação construída com as participantes e na leitura das entrevistas, uma vez que não se afastou da sua posição de mulher, jovem, estudante de Bacharelado em Psicologia, pesquisadora em formação e doula. Portanto, as análises foram produzidas por um processo interpretativo com base nas narrativas geradas pelo encontro entre a pesquisadora e as participantes.

As participantes situaram-se nas posições de mulher, mãe, universitária e trabalhadora, às vezes simultaneamente, já que as

posições coexistem e dialogam entre elas. Na posição de mulher, houve foco para a necessidade de gerenciar os demais papéis sem se esquecer de si, do bem-estar e do autocuidado, como ficou marcado na fala de *Bela*:

Eu tenho que cuidar de mim, da minha saúde mental, da minha autoestima. Eu tenho que ser uma pessoa, tenho que ser alguém que eu era antes de eu ser mãe. Eu preciso cuidar disso. A minha vida também depende disso, a minha saúde mental depende disso (*Bela*, 38 anos).

A aquisição de novos papéis vem marcada por uma transição, uma ruptura com o estado anterior e reorganização da nova estrutura e adaptação a um novo papel que coexiste com os demais. Assim, pode-se dizer que a maternagem chegou para três dessas mulheres antes mesmo da inserção no Ensino Superior, e foi, para todas, um mergulho profundo na função materna. Um processo carregado de crescimento pessoal, afetando, conseqüentemente, outras posições internas, como propôs *Girassol*:

Então, acho que foi a parte mais dura. Mas também foi muito enriquecedor, eu aprendi muito em relação a tudo na vida. Porque sendo mãe você não só amadurece quanto à maternidade. Você amadurece em variados aspectos, como lidar com pessoas, com colegas da faculdade, por exemplo. Você é obrigada a ter paciência, a organizar mais as coisas, a resolver seus problemas. Porque antes eu também resolvia, mas hoje eu já resolvo em menos tempo para depois não bagunçar as coisas. Você aprende a ser mais organizada com a família. Com tudo você amadurece e aprende muito. Eu vejo pessoas da minha idade e me vejo um pouco diferente com relação a isso de maturidade, porque com a maternidade você amadurece (*Girassol*, 24 anos).

A posição de mãe também veio associada a sentidos relativos a sobrecargas, sacrifícios e apagamento de outras posições. A *Flor* (23 anos) deixou bem claro que foi difícil se ver em outros papéis, principalmente nos primeiros anos da filha, dando pistas da absoluta dinâmica do self que vai se reconfigurando, expandido e

encolhendo-se quando um papel social se faz mais forte, como um signo central e cujas posições do self precisam se integrar:

Quando me tornei mãe, como numa metáfora, eu mergulhei muito fundo nessa maternagem até ficar sem ar. Até não ter fôlego pra fazer outras coisas que eu gostava de fazer. E aí quando eu me vi assim sem fôlego, eu tive que subir para poder respirar e buscar esse equilíbrio entre mergulhar fundo e voltar para respirar, sabe? [...] E é um processo mesmo assim, né? Primeiro você se vê dessa forma, só sendo mãe. Ai depois você descobre que você não é só isso (*Flor*, 23 anos).

A *Flor* citou que foi necessário fazer terapia para poder pensar em si mesma também como mulher, universitária, amiga além de mãe, caracterizando um processo de metaposição, uma posição especial que permite que o indivíduo avalie e provoque mudanças na interrelação das demais posições a partir de sua história pessoal (SANTOS; GOMES, 2010). A maternagem, aqui descrita, pode ser analisada também como transição que possibilita a emergência de novas posições e metaposições, quando o self se amplia e alarga sua capacidade de significação e de ação no mundo.

Porém, como expôs Martuccelli (2007) não há um indivíduo sem um conjunto de suportes, em um processo relacional. *Flor* descreve a importância da sua rede de apoio para identificar essa necessidade de circular de forma dialógica por suas diferentes facetas. Ela identificou sua rede de apoio como suporte psicológico, já que está implicada em ações de (auto)cuidado:

Eu ainda faço terapia. Então, eu acho que é importante o incentivo deles [da rede de apoio] para eu continuar. Eu já saí algumas vezes, e retomei [a terapia] e foram eles que me incentivaram a retomar, né? Então [pausa] são pessoas que veem que saúde mental é algo fundamental. E são pessoas que também passam por processo terapêutico, melhor ainda né? [...] Uma rede de apoio que se cuida (*Flor*, 23 anos).

Já a posição de universitária veio, tal qual a de mãe para a maioria, associada a um sonho. Após viver no automático por bastante tempo, *Bela* disse sobre a retomada dos seus sonhos e seu

descontentamento em desempenhar apenas posições associadas ao cuidado e ao feminino:

[...] era bom que eu ficava em casa. Mas aí eu percebi que eu estava triste. Porque não era isso que eu queria pra mim. Eu queria muito a maternidade, mas não queria [pausa] só essa vida de cuidar de filho. Ficou batendo esse sentimento: “eu quero ser mãe, mas eu não ser uma dona de casa”. Eu não quero ser só simplesmente alguém que sirva para cuidar de uma casa (Bela, 38 anos).

Ao se inserirem no Ensino Superior, iniciou-se a produção do papel de universitária, ou do “ofício de estudante”, processo marcado por tentativas, descrenças, escolhas e acertos em relação ao curso. As universitárias de Licenciatura em Pedagogia, mães antes mesmo de entrarem na universidade, perceberam associação entre a escolha do curso e a maternagem, além de gostar das disciplinas e se interessarem pelo caminho da docência.

Associado ao papel de universitárias, duas das mulheres se descreveram como pesquisadoras, e citaram a dificuldade em conciliar seus papéis: “[...] hoje eu estou colocando muito isso na minha cabeça, eu sou mãe, mas eu sou uma pesquisadora também. Eu sei me situar que eu sou também uma pessoa que está na universidade enquanto pesquisadora.” (Bela, 38 anos). Este diálogo interno coloca em pauta ser uma coisa sem deixar de ser outras, demonstrando como o self precisa negociar os sentidos que transitam entre essas duas demandas.

As dificuldades, ou provas, emergem dos desafios em conciliar tarefas exigidas por seus papéis sociais, como supõe Martuccelli (2007), demandando dedicação e tempo disponível. Afinal, no cotidiano as posições do self, em conjunto com as provas sociais, coexistem de forma pouco organizada. O aspecto mais impactado pelas dificuldades é o acadêmico. A rotina apertada para a conciliação das tarefas associadas aos papéis sociais, sobretudo de mãe e estudante, faz com que elas estudem pouco em casa e façam trabalhos acadêmicos na madrugada:

Pesquisadora: Você me falou na rotina apertada, dessa questão de priorizar as aulas do que outras coisas por conta do tempo. Quais são as outras dificuldades que você enfrenta por ser uma mãe-universitária?

Cacto: Assim, o que eu vejo que sinto mais dificuldade é [pausa] com o tempo que eu dedico pra estudar. Porque eu só consigo estudar, até fazer trabalhos acadêmicos, de noite depois que todo mundo dorme. Antes eu posso até começar, tentar ler alguma coisa, mas não consigo. Não me concentro e as demandas me tiram totalmente do foco. Aí eu percebo que minha dificuldade é essa (*Cacto*, 31 anos).

Neste ponto da entrevista *Cacto* pôde refletir sobre as suas provas e suportes, fazendo-a se perceber na narrativa e trazendo as vozes em diálogo. Ela citou a dificuldade de conciliar as obrigações acadêmicas como a mais impactante, e foi relatando as limitações na vida universitária: medo de não conseguir e limites dentro do que pode desenvolver na vida acadêmica. Refletiu também quanto ao acesso às oportunidades fora do contexto sala de aula, como participação em pesquisa, extensão, grupos de estudos, ligas acadêmicas e eventos. Com dois filhos pequenos e o medo de não ser efetiva no que considera primordial, completar a sua graduação, *Cacto* citou que prefere não viver o tripé universitário e suas oportunidades:

Pesquisadora: Você tem acesso, por exemplo, à pesquisa e à extensão? Faz parte de algum grupo? Como é sua relação com as oportunidades de fora da aula?

Cacto: Eu tenho medo de fazer algumas coisas e me atrapalhar no curso [pausa]. Eu acho que isso é um pouco limitante. Nessa questão eu me vejo limitada. Porque eu não consigo abraçar tudo, né? Eu tenho medo de não dar conta do curso de pedagogia em si, que para mim é o principal, o fundamental. Tenho medo de não conseguir me formar (*Cacto*, 31 anos).

Também refletiram sobre o atraso para chegar nas aulas e a necessidade de sair antes do final delas para pegar seus filhos na escola: “Às vezes eu vinha correndo [risos]. Mas eu fui conversando

com a minha professora e com a diretora da escola do meu filho, eu falava que aquele era o máximo que eu conseguia fazer” (Cacto, 31 anos). Assim, vão montando estratégias para lidar com a rotina, e faz diferença a compreensão de pessoas do contexto.

Relacionado a isso, surge outra dificuldade: a social, já que nem todos(as) os(as) professore(as) compreendem a rotina apertada e os malabarismos para lidar com as demandas de mãe e de universitária:

Então, com alguns professores(as) eu percebia que havia uma certa [pausa] perseguição, porque eu chegava muito atrasada, porque eu tinha que levar minha filha na escola antes de ir à aula. E aí, como eu falei, eu não tinha outra opção (Bela, 38 anos).

Isso se reflete também quando há necessidade de levar os(as) filhos (as) para as aulas da universidade:

[...] e teve um professor, uma vez, que eu acho que ele não gostou muito, mas não verbalizou não (Cacto, 31 anos).

Para lidar com essas dificuldades, as participantes disseram contar com uma rede de apoio. A presença de um pai ativo no processo de cuidado foi o mais citado. Porém, o estado civil neste estudo foi um quesito que diferenciou a modalidade do cuidado paterno, mas não a sua existência. A *Flor*, participante que se declarou separada do progenitor de sua filha, divide igualmente o cuidado da criança, que reveza seus dias na casa de ambos. Isto se diferenciou das demais, que dividem as tarefas de cuidado parental no mesmo espaço e tempo em casa. A participante *Flor* narrou a experiência de dividir igualmente com o progenitor da filha:

Pesquisadora: Como é a sua rede de apoio real?

Flor: Eu sou separada né, então eu e o pai da minha filha, a gente divide tudinho. Dividimos os dias da semana, é metade comigo e metade com ele. E nos finais de semana a gente alterna. Então isso já dá um fôlego, sabe? Poder me programar para ficar a metade da semana com ela e a outra metade poder me dedicar às outras coisas. Nem sempre acontece dessa forma organizadinha. Mas, definitivamente, a presença

paterna é realmente é um privilégio. Não só o pai que fica aos finais de semana, mas o que exerce uma paternagem ativa mesmo. Isso já é muito minha rede de apoio, porque ele é muito presente nessa rede (*Flor*, 23 anos).

A *Flor* e a *Bela*, se consideraram privilegiadas por uma rede de apoio fortalecida, o que lhes possibilita engajarem-se nos diversos espaços da universidade. Aqui estão marcadas significações positivas construídas no processo, quando os suportes vão sendo acionados e a negociação entre suas posições amplia a configuração do self em um processo que permite a individualização, como fica explícito na fala delas:

Construir a minha rede de apoio foi um processo. Fui me comunicando sobre o que eu preciso, o que quero fazer, quais são os meus interesses, do que me mantém bem para poder cuidar do outro. Eles também foram se comunicando comigo, o que era possível fazer. [...] Principalmente os avós, viu? São muito presentes. Então se eu estou aqui com minha filha e preciso fazer alguma coisa da universidade geralmente eu posso contar com eles, de alguma forma. (*Flor*, 23 anos)

Para mim uma coisa que começou a mudar muito na minha vida dentro da universidade foi eu tentar me engajar mais. Principalmente eu tentar participar mais das oportunidades que a universidade oferece e a rede de apoio me ajuda muito nisso. [...] Uma coisa que eu que faço muito na universidade é não colocar desculpas para não fazer as coisas por eu ser mãe (*Bela*, 38 anos).

Outras pessoas também aparecem como rede de apoio para o cuidado dos(as) filhos(as) para que elas possam ir à universidade desempenhar suas atividades acadêmicas, como avós, como a *Flor* (23 anos) citou, e vizinhos(as). As participantes falaram, sobretudo, da família como um suporte para a permanência na universidade, como analisado no estudo de Vieira, Souza e Rocha (2019). Na sala de aula, os(as) colegas de turma e alguns/algumas professores(as) também facilitaram a vivência destes múltiplos papéis sociais. Para o cuidado de *Flor* (23 anos), colegas auxiliavam com as atividades acadêmicas: “Então eu tive pessoas muito anjos na

minha turma. E, por exemplo, se eu precisasse faltar uma aula, eu não precisava falar nada, e eles já me mandavam o que rolou, o que precisava fazer. Isso é de um cuidado muito grande [...]”. Já Cacto contou sobre a sorte de ter colegas de turma empáticas para o cuidado dos(as) filhos(as):

Uma coisa aqui que eu gosto de falar: as meninas da sala ajudam bastante, sabe? Teve um seminário que eu fiz, que eu tive que levar minha filha. E ela [risos] não queria ficar na sala e era o dia que eu ia apresentar. Aí as meninas saíram com ela, mesmo perdendo apresentação. Elas me ajudam bastante quando meus filhos vão para a universidade, elas brincam com eles, sabe? Procuram ajudar. (*Cacto*, 31 anos).

Enquanto alguns/algumas professores(as) aparecem como uma dificuldade social do processo, outros(as) podem ser compreendidos(as) como suporte:

Eu lembro que tinha uma professora que era mãe e chegava na aula com a bombinha para tirar leite. Isso me deixava muito confortável. Para o caso de eu precisar fazer isso, sabe? Então, é importante também que você tenha essas referências (*Flor*, 23 anos).

Assim, pode-se perceber que a identificação com a professora foi um importante suporte imaginário, e transformou-se em uma das referências sociais do que é ser mãe, influenciando a experiência da maternagem na universidade. Vale lembrar que os suportes podem também ser constituídos de idealizações e crenças, não necessariamente precisam ser externos ou materiais (MARTUCCELLI, 2007).

Outro suporte que apareceu foi a escola dos(as) filhos(as), onde passam pelo menos um turno. A *Flor* expressou a sua felicidade por contar com essa rede de apoio:

Pesquisadora: Quais são os suportes que você tem, além da rede de apoio que você me falou?

Flor: Oh, uma outra rede de apoio que eu ainda não falei [pausa] é a escola da minha filha. A escola dela foi o lugar que eu paquerava desde quando estava grávida.

Eu falava: “hossa, como eu quero que minha filha seja cuidada nessa escola” (*Flor*, 23 anos).

A filha mais nova de Cacto estuda no Centro de Educação Básica (CEB) da universidade. O espaço se abre anualmente para receber filho(a)s de servidores técnico-administrativos(as), professores(as) da universidade e do CEB, estudantes da universidade, terceirizados e da comunidade. Porém, com a pouca oferta e grande demanda, é preciso passar por um sorteio eletrônico e torcer para ser contemplada com uma das vagas.

Além disso, outra problemática apareceu para Cacto:

[...] quando eu me inscrevi no sorteio eu achava que o horário que a estudante cursava a graduação ia ser o horário que o filho estudava no CEB, mas não é assim. O/a estudante deixar o filho lá na hora da aula seria o mais coerente.

Assim, o CEB se configura como suporte, como visualizado no estudo de Uripia e Sampaio (2009) quanto à creche universitária, mas, ao mesmo tempo, passa a ser um dificultador institucional, quando não compreende e supre as demandas sociais e acadêmicas dessas mulheres.

Com a pandemia de COVID-19 e a iminência de um ensino remoto emergencial, as estudantes tiveram de lidar com demandas acadêmicas, atividades virtuais da escola dos(as) filhos(as), cuidados da casa e falta de rede de apoio presencial, já que as medidas preventivas exigiam distanciamento social.

Com relação aos horários, antes da pandemia era melhor. Hoje eu não consigo marcar compromissos, porque embora os horários com meu filho sempre em casa. Hoje eu já tô com você agora nessa entrevista, mas tenho que dar atenção, tenho que estar com ele também fazendo as atividades. E é isso mesmo, eu tenho que criar estratégias para dar conta (*Girassol*, 24 anos).

Na quarentena mesmo, aí você fala “ah, e a rede de apoio?”. Faz parte das precauções da pandemia você estar em isolamento, o que te distancia da sua rede. Daí o único suporte que às vezes você conta no contexto da pandemia

não funciona. Aqui para mim é mais de boa porque tem outras pessoas na casa comigo, tipo o tio e o avô dela (*Flor*, 23 anos). Aqui em casa mesmo eu tenho muito esse dilema agora na pandemia. Eu acho que para mim se tornou pior ainda porque tem hora que eu não consigo separar as coisas. Tenho muitas interrupções. [...] Então, muitas vezes eu não consigo ter a privacidade para poder me dedicar aos estudos (*Bela*, 38 anos).

A vida financeira dessas mulheres também foi impactada, quando a maioria vivia com um a três salários-mínimos, cuidando dos(as) filhos(as) e mantendo e dedicando-se aos estudos, o que pode inviabilizar ou tornar inadequadas as condições de trabalho. Girassol desabafou sobre como foi difícil se imaginar sem renda: “Mas eu não queria ficar sem emprego, né? Uma dor. Como é que fica sem emprego, sem dinheiro?”. Porém, já não tinha tempo para seu filho e para estudar, bem como estava passando por crises de ansiedade quando decidiu largar o trabalho e o comércio do esposo começou a prosperar. Citou que o mais difícil era não conviver com o filho: “No primeiro ano dele quase que eu não o via direito. Tipo, só dava mama antes de sair, e quando chegava pegava ele dormindo. Foi o pior ano para mim” (*Cacto*, 31 anos).

Bela (38 anos) também contou que foi muito difícil deixar de trabalhar para estar na universidade, mas que contava com auxílio permanência para se manter estudando:

Uma coisa que me ajudou muito foi, logo de início, eu ter conseguido uma bolsa de auxílio permanência. Isso me ajudou. Foi um pontapé para eu me manter dentro da universidade.

Portanto, ela percebe o auxílio permanência, e outras modalidades de bolsa que acessa na universidade, como suportes institucionais importantes para sua permanência universitária.

Os desafios acadêmicos e institucionais

As participantes também perceberam desafios culturais no contexto acadêmico, ao lidarem com a ideia de que a universidade

não é lugar para mães. O fato ficou evidente na fala de *Cacto* (31 anos), ao narrar como as pessoas perceberam a sua entrada na universidade: “Quando eu passei na UEFS, quase todo mundo me apoiou. Porém, uma amiga minha falou assim ‘e você vai fazer?’, tipo ‘como você vai conseguir?’, sabe?”. *Bela* (38 anos) narrou que teve receio de ingressar na universidade por conta do que as pessoas diziam sobre ser mãe neste ambiente:

[...] Eu tinha medo de entrar na UEFS, por incrível que pareça, porque as pessoas falam muito que na universidade ‘Você não tem vida, você [pausa] não vai conseguir dar conta, é difícil para quem é mãe’ [...].

Tais desafios partem dos discursos, sobre o que é ser mãe no contexto universitário, e afetam e são afetados pela vivência dessas mulheres neste espaço, afinal há diálogo constante com suas posições internas. A *Flor* (23 anos), por exemplo, viveu a universidade antes e depois de ser mãe, já que engravidou durante a graduação, e contou como passou a ver a universidade com outros olhos:

Eu percebo a universidade como um espaço muito distante. Porque, tipo, no banheiro não tinha nem o espaço de trocar fralda, sabe? [...] Quantas mães existem na UEFS? São muitas. Mas não existe nenhum movimento para que as coisas aconteçam. Antes de ser mãe eu via a universidade como um lugar que tinha tudo. Então eu passei a perceber a universidade com outros olhos. Depois, eu vi que faltava muita coisa.

Trata-se de um mesmo espaço observado sob outra ótica por conta da produção de uma nova posição, a de mãe. Isso é o resultado de um self que significa o mundo a partir das experiências vivenciadas e das posições internas e externas que dialogam continuamente. *Bela* (38 anos) também percebeu o contexto universitário como pouco acolhedor com universitárias que são mães:

A mulher que engravida durante o curso vai ser expulsa da universidade. Não é que vai ser expulsa das pessoas chegarem e a expulsarem. Mas, as ações que a universidade oferece para elas são praticamente nulas, não dá condição para elas permanecerem.

A partir disso, pareceu bastante adequada a pergunta “Na sua opinião, como a UEFS pode facilitar a conciliação dos papéis de mãe e universitária?”. As respostas giraram em torno de melhorar suportes já existentes, adequar o espaço universitário e criar estratégias para que vivenciem com qualidade o Ensino Superior concomitante à maternagem. A abertura de mais vagas no CEB foi uma das ações mais citadas. Bela (38 anos) explicitou a sua importância:

A universidade tinha que oferecer mais vagas, pois são poucas. Eu não tive essa dificuldade para poder permanecer porque minha filha já estava um pouco maior e eu tinha alguém que a olhasse. Mas se eu quisesse entrar no curso com minha filha pequena eu não sei se conseguiria permanecer na universidade.

A brinquedoteca universitária, citada como outro suporte institucional, ainda possui falhas quanto à marcação dos horários para as crianças e pouca divulgação das atividades desenvolvidas:

Na universidade eu vejo com bons olhos a brinquedoteca. Só que eu acho que é um suporte falho demais. Meu filho tinha horário fixo às terças-feiras, que era o dia da minha disciplina optativa. Só que às vezes eles desmarcavam, porque por conta da visita de outras escolas. Aí quando tinha visita de outras escolas lá, as crianças fixas do dia não eram acolhidas (Cacto, 31 anos).

Mas eu vou muito nos eventos do CEB e da brinquedoteca porque são abertos e não tem muita burocracia. Tem uma colega que me comunica “olha, vai ter tal coisa na brinquedoteca”. Só que eu não fico sabendo se não for por ela. Isso é problemático, porque as acontecem coisas e as mães nem sabem (Flor, 23 anos).

Para a adequação do ambiente universitário, foram citados os trocadores e as salas de amamentação. Quanto às estratégias, as participantes foram além, pensando no cuidado da universitária que é mãe, para que ela mesma se sinta acolhida neste espaço, se enxergando como indivíduo que faz parte da universidade e que merece ser cuidada integralmente. Uma delas mencionou um

suporte existente, o Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP), que propõe ações para minimizar as dificuldades de aprendizagem através de apoio social, psicológico, psicopedagógico e/ou pedagógico, mas que precisa ser melhorado para atender a demanda universitária. Outras duas salientaram o quão importante seria um grupo para mães:

Eu também sentia muita falta de um grupo de mães. Porque tem grupo de tantas coisas na UEFS. Tem grupo de religião, de esporte, de tudo, mas não nunca soube de nenhum grupo de mães. Eu também sentia falta de discussões e projetos voltados para isso, debates, mesas redondas, eventos. Então, sugiro fazer um grupo, sabe? Ou um projeto voltado para essas mães se encontrarem semanalmente, tendo voluntários para cuidar das crianças para que as mães possam conversar (Flor, 23 anos).

Se eu tivesse lá dentro da universidade [presencialmente] eu ia criar um grupo de mães para a gente poder se apoiar, para a gente poder se fortalecer dentro da universidade (Bela, 38 anos).

A Flor (23 anos) também pensou em tornar a universidade um espaço mais lúdico para incluir todas as pessoas que a compõem:

E acho que levar [pausa] propostas de brincar para a universidade. Eu acho que a universidade deveria ser um espaço mais brincante. Porque é uma instituição educacional ocupada por jovens adultos. Mas as crianças fazem parte da sociedade, e elas precisam ocupar todos os espaços, estar em todos os espaços. Então, eu queria ver mais crianças lá.

Mesmo diante de tantas adversidades para lidar com posições internas que exigem mudanças significativas, elas contaram com suportes imaginários para permanecer na universidade, aqueles que não são materiais, mas atuam como apoio e colaboram com o processo de individuação do sujeito (MARTUCCELLI, 2007). O mais citado foi gostar do curso, como explícito na fala de Bela (38 anos): “E porque eu gosto muito do curso, isso faz muita diferença. Se eu não gostasse do curso eu não ia continuar. É um fator que ajuda muito”.

Associado a isso, *Cacto* (31 anos) citou acreditar que o curso engrandece a sua experiência enquanto mãe: “Eu gosto de estudar e eu vejo que eu consigo entender. [...] Eu falo que todo mundo que quer ter filhos tinha que fazer pedagogia”. Assim, percebe-se que a posição de universitária do curso de Licenciatura em Pedagogia para ela refletiu positivamente na sua condição de mãe. Outro suporte simbólico relacionado à posição de universitária é o fato de acreditar no potencial de oportunidades que a UEFS oferta, conforme *Girassol* (24 anos):

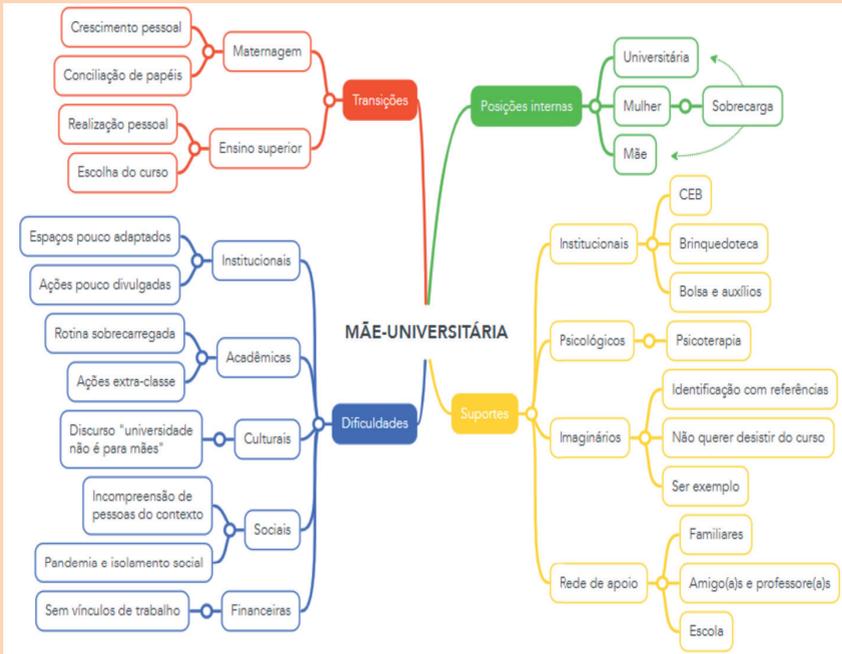
Eu acho que a UEFS é um lugar muito [pausa] rico, sabe? [...] Eu não tinha noção assim do que é universidade, do que é você fazer uma graduação e tudo mais. [...] Você fica com vontade mesmo de conhecer, querer fazer, do tipo “oxe, porque eu não pensei nisso antes?”. Das possibilidades que você tem na universidade.

Elas citaram que não querer desistir no meio do curso também as motiva: “O desejo era tão grande [pausa] que eu acho que se eu abrir mão disso hoje em dia, é como se eu tivesse [pausa] jogando no ralo tudo aquilo que eu já conquistei.” (*Bela*, 38 anos). Ser exemplo para pessoas do contexto social, inclusive para o(a) s próprio(a)s filho(a)s e colegas de curso, também apareceu nas falas como motivador:

Eu tento ser também [pausa] um exemplo.
Eu não sei se é porque eu sou a única mãe da minha turma. Eu tento passar esse exemplo para outras pessoas. Porque eu sempre me vejo como uma pessoa que, não é que eu me vejo como uma pessoa diferente, tenho uma característica diferente da minha turma. Assim, tento desenvolver algo que faça com que elas se motivem dentro do curso (*Bela*, 38 anos).

A análise acima exposta foi possível através da síntese dos temas: posições internas, transições, dificuldades e suportes e seus subtemas em um mapa de interrelações sobre ser universitária e mãe, como exposto na **Figura 1**. Suas histórias, as posições internas e os contextos socioculturais são significados em emaranhados de vozes múltiplas no contexto social e cultural.

Figura 1 – Mapa das interrelações entre posições, suportes e desafios na negociação entre maternidade e vida universitária.



Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora a partir do banco de dados da pesquisa de campo (2021).

Ao final, a participante Bela (38 anos) agradeceu a oportunidade da entrevista e ressaltou a importância que falar sobre si trouxe na sua compreensão sobre sua biografia e as posições internas e externas que foi assumindo no processo de individuação. Salienta-se, assim, que a própria pesquisa dialógica proporciona a atualização do self em um processo que é intersubjetivo.

Eu acho que foi muito importante essa conversa para mim, não só por contribuir na sua pesquisa. Mas também para cada vez mais eu me entender melhor como mulher, como o ser que eu sou. Às vezes é muito difícil a gente falar sobre si. [...] E cada vez que você fala de si, é algo [pausa] libertador. Porque você fala coisas que você acha assim “poxa, aconteceu isso comigo e eu melhorei. Olha como eu me desenvolvi como pessoa”. Então, cada vez que eu falo sobre mim é também uma [pausa] evolução (Bela, 38 anos).

Falar sobre si, sobre sua vida, na relação entre o ofício de estudante e a maternagem, bem como o equilíbrio de forças que em conjunto configuram sua ecologia pessoal, possibilitou o desenvolvimento de uma metaposição, que pode se dar através de treino, psicoterapias e outras formas de autorreflexão da vida cotidiana (SANTOS; GOMES, 2010).

Ficou claro como as narrativas das participantes são construções dialógicas, à medida que se atualizam na interação da entrevista, e compostas por uma polifonia de vozes em constante negociação. A entrevista, então, foi para as participantes palco de construção de um novo campo semântico onde o self pode se reconfigurar e se imaginar para além das posições que já assume. Foi possível perceber o processo de metaposição acontecer para as participantes, quando houve chance de analisar e provocar reflexões sobre a interrelação das demais posições durante os relatos.

Considerações finais

As mulheres que compuseram a pesquisa refletiram que a própria experiência do maternar na universidade são diversas e suas ecologias pessoais colocam pontos em comum e diferenciados nesta vivência. A idade que estão vivenciando o maternar e o Ensino Superior dispõe dificuldades e suportes próprios, visto que algumas tiveram a maternidade como transição para o Ensino Superior e outras seguiram o curso do casamento, da maternidade e do ingresso no Ensino Superior conhecendo a priori os suportes que teria para vivenciar a universidade. A paridade e a idade dos(as) filhos(as), também importaram, visto que há mulheres que lidam com a sobrecarga de maternar um(a) filho(a), outras duas dão conta do cuidado de dois/duas, sendo que as crianças mais velhas também tiveram o papel de suporte para suas mães.

O estado civil também importou quanto à rede de apoio no quesito modalidade já que casadas ou separadas todas elas citaram

a paternidade ativa dos progenitores. As condições socioeconômicas também dão o tom de dificuldades e suportes disponíveis. Por exemplo, a participante que tinha melhor condição financeira não considerou o aspecto econômico como dificuldade no contexto atual de vida durante a sua entrevista. Assim também para as condições de trabalho, visto que as mulheres que relataram um trabalho formal citaram a rotina corrida e a dificuldade de conciliar as funções de mãe e de universitária.

O contexto de vida também foi algo explorado nas entrevistas, a ver pessoas da rede de apoio, os discursos culturais sobre maternagem, o contexto universitário e instituições que proporcionam cuidado aos/às filhos(as). Assim, estes foram fatores que influenciam a permanência estudantil, mas não sem desafios. As dificuldades institucionais remeteram ao espaço pouco adaptado para receber mães e filhos(as); as culturais foram sentidas conforme a ideia de que a universidade não é lugar para mães e filhos(as); as acadêmicas, visualizadas no desafio de conciliar atividades do maternar e as exigidas na universidade, sobretudo em tempos de pandemia e ensino emergencial remoto; as sociais, a partir da dificuldade de lidar com docentes que não compreendem a situação; e as financeiras, mediante a impossibilidade de trabalho formal em uma rotina sobrecarregada.

Imaginados ou materiais, os suportes são essenciais para que exerçam os papéis sociais de mãe e universitária, dentre outros. É essencial que possam se sentir apoiadas e deem continuidade ao processo de individuação, possível através do diálogo entre as posições internas e externas. Dentre os suportes, destacam-se os psicológicos, como o cuidado com a saúde mental; os imaginários, a partir da vontade de não desistir da graduação, de gostar do curso e de ser exemplo para demais colegas e para os(as) filhos(as); a rede de apoio, sobretudo os progenitores e familiares próximos; e os institucionais, a ver bolsas e auxílios de permanência e espaços para o cuidado dos filhos(as), como o CEB e a brinquedoteca.

Assim, o estudo cumpriu o objetivo de caracterizar a experiência de quatro mulheres que transitam entre posições

internas de mães e de universitárias, a partir de suas dificuldades e suportes, mas não sem experimentarmos algumas limitações. A primeira delas foi a necessidade de um contato puramente virtual com as participantes, o que impossibilitou olhos nos olhos e a fluidez de uma conversa intimista e pessoal. Em outro ponto, características pessoais muito dispersas do grupo participante ampliou o leque de dificuldades e suportes e impossibilitou o aprofundamento de questões. Assim, sugere-se para novas investigações com um público mais homogêneo e que investigue do ponto de vista institucional como entraves do materno na universidade podem ser ultrapassados.

Referências

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000300979&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021.

GONÇALVES, M. M.; SALGADO, J. Mapping the multiplicity of the self. **Culture & Psychology**, v. 7, n. 7, p. 367-377, 2001. <https://doi.org/10.1177%2F1354067X0173006>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MARTUCCELLI, D. Lecciones de sociología del individuo. **Cuaderno de trabajo a Pontificia Universidad Católica del Peru**, n. 2, ago. 2007b. Disponível em: https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/52674/lecciones_sociolog%c3%ada_martuccelli.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 fev. 2021.

SAMPAIO, S. M. R. (org.). **Observatório da vida estudantil: Primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011.

SANTOS, M. A.; GOMES, W. B. Self dialógico: teoria e pesquisa. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 353-361, 2010.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021.

SILVA, C. C.; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 245-267, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8221/6735>. Acesso em: 8 fev. 2021.

URPIA, A. M. O.; SAMPAIO, S. M. R. Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade - vida universitária. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, v. 3, n. 2, p. 30-43, 2009. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/reconcavos/article/view/1094/663>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VIEIRA, A. C.; SOUZA, P. B. M.; ROCHA, D. S. P. Vivências da maternidade durante a graduação: uma revisão sistemática. **Revista COCAR**, Belém, v. 13, n. 25, p. 532-552, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2172>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VINUTO, J. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 8 fev. 2021.

Identidades dissidentes e uma trajetória estudantil

*Victória Lima Da Silva
Mirela Figueiredo Santos Iriart*

Introdução

No presente capítulo pretendemos analisar a trajetória de ingresso e permanência no Ensino Superior de Abel, um jovem de 24 anos que se identifica como um homem cis gay e pardo, observando aspectos sobre suas condições de ingresso e permanência no curso de Geografia, os processos de adaptação e autoafirmação. A escolha por esse objeto de análise emergiu do trabalho desenvolvido ao longo da Iniciação Científica, ocorrida no período de setembro de 2020 a agosto de 2022, junto ao grupo TRACE (Trajetórias, Culturas e Educação) sobre o processo de ingresso e permanência de estudantes LGBTQ+ (Lésbicas, Bissexuais, Gays, Travestis, Transexuais, etc.) na universidade.

A análise do banco de dados produzido pela pesquisa “Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas da Bahia”, mostrou, sob um recorte de gênero e raça, de um total de 121 questionários aplicados na UEFS que 73,5% de estudantes se declararam como preto(a) e pardo(a) e todos(as) se declararam como pessoas cis. Entre os demais LGBTQ+, apenas 26 se declararam gay, lésbica ou bissexual. Nesse sentido, observa-se que dentro da pirâmide hierárquica do sistema correlacional sexo-gênero-sexualidade-raça (pênis-homem-heterossexual-branco ou vagina-mulher-heterossexual-branca), quanto mais distante da norma, mais

vulnerável, subalternizado e marginalizado o corpo dissidente estará, como é o caso dos corpos Trans que não aparecem nos dados da pesquisa. Essas desigualdades se intensificam quando olhamos para algumas clivagens, sobretudo de raça/cor. Por exemplo, as chances de um(a) LGBT+ cis-mulher bissexual, branca e de religião protestante/evangélica (60% dentre todos (as) os(as) bissexuais), adentrar à universidade é maior do que os demais LGBT+.

Além disso, a maioria de jovens responderam não contar com as políticas de assistências estudantis da universidade - políticas que surgem com o objetivo de atender às necessidades sociais desses(as) ingressantes, como: material didático gratuito, transporte, bolsas, moradia estudantil, auxílio-moradia, alimentação, acesso aos serviços psicossociais, de saúde, aos equipamentos de informática etc. - como, por exemplo, além do suporte psicossocial oferecido pela instituição. Nesse sentido, 50% dos homossexuais e 45.5% do(a)s bissexuais declararam que raramente os equipamentos e serviços oferecidos pela UEFS atendem às suas necessidades.

Isto posto, é possível perceber algumas lacunas existentes no que diz respeito ao debate de tal temática na universidade, a partir da própria experiência vivenciada pela primeira autora, enquanto uma estudante da graduação, mulher cis lésbica, parte da comunidade LGBT+. Desse ponto de partida, esse capítulo oportuniza compreendermos melhor como esses corpos dissidentes transitam e se constroem no contexto universitário, desde a sala de aula até os outros espaços formativos e culturais da UEFS.

Diversidade de gênero no ensino superior

As discussões relacionadas à diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico têm ocorrido desde 1970, isso se deve às fortes pressões oriundas dos grupos LGBT+ e feministas que acusaram as instituições escolares de invisibilizarem suas representações de mundo nos programas curriculares. Nesta década de 1970, a teoria feminista foi fundamental ao propor a concepção de

gênero (culturalmente construído) como alternativa ao termo sexo (natural, de matriz heteronormativa) e, deste modo, dissidente aos determinismos biológicos, ou seja, permitindo compreender que as relações sociais sustentadas na diferença sexual eram construídas socialmente e não inatas, “naturais”. É importante ressaltar que corpos entendidos como dissidentes, no Brasil, não se restringem exclusivamente aos LGBT+. Mas são aqueles que não se encaixam completamente na categoria humanidade, muito menos usufruem da condição de cidadania plena estabelecida na lei (BENTO, 2017), tais como: pessoas negras, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, entre outros.

Isto posto, o estabelecimento do conceito de gênero é fundamental na discussão do objeto de pesquisa então proposto, visto que a produção e desfragmentação de conceitos é uma consequência do próprio processo de afirmação identitária e cultural dos sujeitos. Esta grande virada epistemológica nos estudos de gênero, no campo da história da educação, só ocorreu a partir dos anos de 1990, com as pesquisas de Guacira Lopes Louro e através da teoria *queer*. Tal teoria, que questiona a normatividade heterossexual e reitera que as identidades sexuais e de gênero dos indivíduos são o resultado de um construto social e que, à vista disso, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana. A partir de Louro, os pesquisadores de importantes centros universitários de educação do país, “têm debatido temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão culturalista, rompendo com o paradigma biologizante predominante.” (DINIS, 2008, p. 479).

Dinis (2008) avalia que, mesmo com significativos avanços no espaço acadêmico sobre diversidade sexual e de gênero, ainda se pode detectar diversos hiatos sobre a criação de novas áreas de conhecimento que inclua os estudos de gênero na educação, como exemplo a “resistência de instituições financiadoras de pesquisa, como o CNPq” (DINIS, 2008, p. 480).

Mesmo nas Conferências Ibero-Americanas sobre a Educação, a homossexualidade é tema ausente. Em consonância com as políticas de inclusão, presentes no discurso da educação, chegam a mencionar a necessidade de políticas de inclusão das mulheres, mas nada é mencionado em relação ao combate à homofobia, e a necessidade da inclusão do tema da diversidade sexual no espaço acadêmico. Essa ausência também é bastante comum nas políticas de Direitos Humanos no Brasil (DINIS, 2008, p. 480).

De modo geral, boa parte dos ambientes educacionais ainda não estão preparados para lidar com as diferentes formas e expressões que as identidades dissidentes performam. Muitas vezes, o preconceito e a discriminação são reproduzidos nesse ambiente de maneira velada, silenciosa, mas não passam despercebidos.

A análise que se propõe neste capítulo é de suma importância para refletirmos sobre os desafios de permanência, sobretudo simbólica, de corpos e performatividades que estão fora da norma instituída e que chamam atenção para a ruptura com os saberes e práticas acadêmicas que instituem. Importa aqui trazeremos para a discussão alguns conceitos como os de passagem e transição (COULON, 2008), permanência simbólica (SANTOS, 2009) e contrassexualidade (PRECIADO, 2017), em diálogo com as narrativas produzidas em campo.

A metodologia narrativo-dialógica

A pesquisa de abordagem qualitativa se deu a partir da entrevista autonarrativa, dando ênfase também nas estratégias interativas como: observação participante e entrevistas informais com o interlocutor, uma vez que através dessas estratégias de escuta foi possível fazer emergir os significados de estar na universidade e a trajetória de ingresso no Ensino Superior. A metodologia privilegiou o diálogo hetero e autonarrativo, produzindo uma relação intersubjetiva, que potencializou a perspectiva compreensiva na abordagem da pesquisa.

Os estudos narrativos têm sido bastante promissores especialmente no campo do self e da identidade. A narrativa não

somente organiza a nossa compreensão do mundo, mas também a nossa compreensão sobre quem somos, sobre a nossa singularidade como pessoa (GERMANO; LEITE BESSA, 2010). A autonarração foi explorada por meio de conversas ocasionais na UEFS e através de gravações de áudio via Whatsapp, compartilhando experiências biográficas entre a primeira autora e o seu interlocutor. Esse recurso foi utilizado principalmente, por conta dos impedimentos da pandemia do COVID-19, uma vez que os dados da pesquisa começaram a ser produzidos no primeiro semestre de 2021, quando as atividades presenciais haviam sido suspensas. A entrevista durou cerca de 1h30min. Foi transcrita e categorizada para fins de análise. Por meio dessa a interlocução que resultou em textos e audios, foram analisadas as seguintes categorias: autopercepção e reconhecimento; inserção e adaptação na universidade; relações afetivas; discriminação ou preconceitos vivenciados nos primeiros semestres; atividades e práticas de engajamento estudantil e os suportes para o ingresso e permanência.

Uma trajetória em três atos

Esta seção, narrada em primeira pessoa, pela voz da primeira autora, está dividida em três partes. Na primeira, apresento o processo de ingresso e adaptação de Abel durante os primeiros semestres na UEFS. Na segunda parte, discuto sobre as políticas de inclusão da UEFS e os processos de pertencimento, redirecionamentos e rupturas, bem como sobre determinados regimes normativos que os corpos dissidentes vivem. Na terceira, discuto a respeito da permanência simbólica e suas repercussões intersubjetivas, como um processo contínuo, marcado pela busca de reconhecimento.

Ato 1 - Adaptação

A transição do ensino médio para o Ensino Superior é muito delicada, acompanhada de mudanças, rupturas e muitos desafios, como evidencia Coulon (2008, p.40) ao explicar a *noção*

de passagem, dividida em três tempos: o tempo de estranheza, o tempo de aprendizagem e o tempo de afiliação.

O *tempo de estranheza*, ao qual os novos estudantes sentem-se separados de um passado familiar, havendo, dessa maneira, um momento de rupturas que configuram os processos de adaptação, é quando tudo do novo ambiente lhes parece estranho: o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras também não, e as exigências dos professores(as) mudaram, ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer. Para Abel não foi muito diferente:

Quando eu me formei em 2015 veio aquele medo: “o que é que eu tenho que fazer, o que é que eu vou fazer meu Deus?” (...) Com relação a própria Universidade, eu nem... não tenho como explicar porque, sabe eu entrei assim tipo como se tivesse entrando no ensino médio. Então para mim era no primeiro semestre mesmo era tipo assistir às aulas como se eu tivesse no ensino médio, então foi muito estranho dentro da sala de aula, né, porque eu via que os professores(as) naquele ano, não sei... como é que eu posso dizer isso... não preparou realmente, não chegou para a gente e falou tipo: “ah, você tá numa academia” (Abel, 2021).

Em seguida, há o tempo da aprendizagem, frequentemente, vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades. O/a estudante não conhece mais a familiaridade de seu passado escolar e ainda não tem um futuro acadêmico ou profissional: “ele está no espaço entre os dois momentos e não tem mais referências” (COULON, 2008, p.41). Nas palavras de Abel, esse momento aparece entre o primeiro e o segundo semestre:

No meu primeiro semestre assim que eu entrei na UEFS eu ainda tava naquela... extremamente na zona de conforto achando que eu ainda tava no ensino médio sabe porque eu não tive um estalo de um professor para falar olha você tá em uma universidade sabe, de certa forma, é uma crítica aos meus professores(as) do primeiro semestre porque realmente é foi complicado assim fazer essa transição (...)Então, para mim, o segundo semestre me marcou muito, porque foi o

semestre que eu comecei a fazer disciplina do bacharelado e, de certa forma, foi uma disciplina que me marcou muito e que, modéstia parte, mandei muito bem nessa disciplina e foi a partir do professor dessa disciplina que, de certa forma, minha vida acadêmica foi traçada, sabe, porque naquele semestre como eu falei eu obtive algumas notas altas e tudo mais e esse professor acabou me convidando para um projeto de pesquisa e, para mim, me marcou muito porque eu vejo pelo menos no curso de geografia que nenhum professor, sabe, tá te ajudando a te colocar no mundo da pesquisa sabe nesse mundo acadêmico, assim e esse professor me marcou muito por conta disso (Abel., 2021).

Eu compartilho com Abel que um dos facilitadores para a minha adaptação foi ter amigos já inseridos na graduação de psicologia da UEFS. Eu acabava frequentando a universidade por convite deles mesmo antes de estudar lá, esse, aliás, foi um dos motivos que optei pelo curso. Prestei quatro vezes o vestibular para psicologia, e então na quarta tentativa consegui passar em primeiro lugar no segundo semestre de 2017. Uma das minhas maiores dificuldades naquela época foi a falta de recursos para estudar, que se estendeu até os primeiros semestres da minha graduação. Para o vestibular eu estudava, por exemplo, através dos livros, não tinha computador ou notebook que mais a frente seria imprescindível na universidade e que, inclusive, acabei adquirindo através da bolsa estadual do “Mais Futuro”.

Por último, há ainda o tempo da afiliação, quando os estudantes já utilizam as regras e os códigos institucionais com desenvoltura, é o momento em que eles aprendem a se virar, a se expressar oralmente, a escrever referências teóricas e bibliográficas etc., sendo, então, um momento fundamental para a construção do seu ofício de estudante (COULON, 2008, p.42). Como aparece nas narrativas de Abel:

(...) quando eu entrei eu me isolei um pouco até o terceiro semestre eu era muito na minha, assim, eu ia realmente para UEFS para estudar, assistir aula, fazer prova e voltar para casa. A minha vida era essa. E aí quando eu tive o contato com

o Diretório Acadêmico de geografia, né, na verdade, eu tinha alguns contatos, assim, mas quando eu tive o contato de tá ali, de tá escutando que o pessoal conversava dentro do DA foi quando despertou em mim algumas questões, principalmente, questões voltadas ao movimento estudantil e ao próprio curso, sabe, porque foi um momento que eu percebi que o meu curso de bacharelado era um curso desarticulado e muito individual. E aí foi quando eu decidi encostar mais no DA, ouvir o que as pessoas ali tinham para falar e tinha para colocar e no quarto semestre eu entrei para o DA por conta disso mesmo que eu falei anteriormente: a preocupação com meu curso de bacharelado. O que me motivou também a entrar para a representação discente no colegiado porque eu vi que de dois representantes que deveriam ter no colegiado tinha apenas uma pessoa do curso de bacharelado, então esse desfalque - e ficou por anos assim isso - quando me falaram me assustou bastante e a partir daí quando eu entrei tanto para o DA quanto para representação discente no bacharelado, sabe, a minha cabeça mudou muito comparado com o que eu pensava do DA e o que realmente o DA fazia, sabe e foi por isso basicamente que eu entrei mais para esse movimento estudantil, assim do meu próprio curso e tudo mais (Abel, 2022).

Diniz & Almeida (2006) ao citar Brower (1992), apontam que a adaptação dos(as) na universidade tende a orientar-se para dois caminhos: o acadêmico, referente aos estudos, ao envolvimento curricular e às experiências acadêmicas no campus e a social, referente às experiências de relacionamento interpessoal com os pares, professores(as), com atividades sociais extracurriculares e outros elementos da universidade. “Ambas são importantes, atribuindo aos estudantes tanta importância às atividades acadêmicas quanto às atividades sociais para as suas aprendizagens e desenvolvimento”.

Mediante o que aparece nas narrativas de Abel, é possível perceber que a construção dessas relações interpessoais foi fundamental nos primeiros semestres, sobretudo, esse encontro com os pares (a relação com os colegas do curso, com o diretório acadêmico, o colegiado etc.). Podemos, então, inferir que, depois

de consolidada, a rede de relações com os novos colegas aparece como uma das mais importantes para a adaptação dos(as) durante os primeiros anos no Ensino Superior, bem como, ajudou a emergir a gestão de responsabilidades.

Ato 2 - pertencer ou habitar as margens

A partir do início do século XXI, no Brasil, com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as diversificadas formas de ingresso nos processos seletivos do Ensino Superior resultante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a implantação das cotas étnico-raciais e sociais, houve um momento importante de acesso à Educação Superior pública no país. Desse modo,

Como consequência da expansão do acesso, logo se procurou propiciar condições para que os alunos(as) de famílias com dificuldades socioeconômicas pudessem permanecer e concluir os estudos. Foi com este objetivo que, em 2008, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que visa viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, por meio de ações que possam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2008). Os programas de assistência estudantil são, atualmente, desenvolvidos em quase a todas as IFES e incorporam ações como: alimentação, moradia, assistência à saúde, creche, acessibilidade e apoio pedagógico (CHUPEL DOS SANTOS; MOSCON MARAFON, 2016, p.409).

Na vida dos dissidentes das normas cisheterocentradas, se há alguma coisa comum, seriam os processos de estigmatização, isto é, as dificuldades e impossibilidades destas em terem o direito fundamental à singularidade, à educação, de poderem exercer o direito de ser, de viver, trabalhar e de serem respeitadas. Ainda de acordo com Louro (2014), servindo-se de símbolos e códigos, espaços educacionais, especificamente a escola, afirma o que cada

um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2014, p.57).

Nesta perspectiva, é importante salientar que, assim como na esfera escolar, a universidade também delimita espaços. Em ambos os casos, além das separações hierárquicas e de gênero (professor (a) - aluno (a); cismulher - cishomem), há, sobretudo, a separação daqueles que são lidos pela sociedade como inteligíveis, saudáveis e normais, dos Outros, aqueles colocados em um não-lugar, que não são assimiláveis dentro o sistema heterocentrado: os corpos abjetos, carregados de estigmas, a exemplo do corpo gordo, o corpo negro, da bicha *fechativa*, da sapatão *caminhoneira*, das travestis, das (os) transexuais etc.

A exemplo disso, situo, em específico, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que recentemente aprovou uma nova resolução de cotas para os cursos de graduação da instituição, e, dentre as alterações, além das reservas de sobre vagas já previstas para indígenas e quilombolas, foram instituídas mais três: para ciganos; pessoas com deficiência e transgêneros, transexuais e travestis. Porém, não obstante ao novo feito, a universidade em seu último edital para o Programa de Residência Universitária estabelecido pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), em 23 de setembro de 2019, restringiu o total do número de vagas (134), exclusivamente às pessoas cisgênero.

Nos marcos das contradições que marcam o Brasil, sofremos o que Bento (2017) identifica como racismo cordial e LGBTfobia

cordial, na medida em que não há uma segregação legal e o “outro”, nós, os dissidentes que constituímos a nossa nação (a população negra e os LGBT+) temos o mesmo estatuto legal que aqueles que estão dentro da “norma”.

Na visão de Bento (2017), talvez seja uma impossibilidade unir dois termos que não poderiam ser postos juntos: cordialidade & racismo e cordialidade & LGBTfobia, uma vez que o racismo e a LGBTfobia são expressões da impossibilidade de se conviver com outro. Essa impossibilidade, no entanto, se realiza no contexto brasileiro e talvez seja uma singularidade nacional em relação às outras experiências na questão racial, das sexualidades e dos gêneros dissidentes. A autora então explica como se configura essa noção de cordialidade:

1) Um aparato legal-jurídico que garante a todos direitos iguais: Vejamos alguns dos efeitos da ausência de segregação racial e dos LGBTfobia nos marcos legais:

- No âmbito do olhar do estrangeiro: o Brasil é visto como um país efetivamente democrático;
- Nas relações sociais: se há igualdade, a responsabilidade pelo fracasso recai exclusivamente nas costas do fracassado. Se há condições legais que garantem a igualdade, se todos são livres, o único responsável por não conseguir se inserir, por exemplo, no mercado de trabalho ou ingressar na universidade é o negro (BENTO, 2017, p.57).

Em outras palavras, o que há é uma individualização do fracasso ou uma culpabilização da vítima. Como evidência Bento (2017), se uma pessoa Trans é agredida, a única responsável pela agressão é ela própria, que deve ter feito alguma coisa errada para desencadear a ira de outra pessoa.

Em conjunto com as reflexões trazidas por Abel, compartilho de algumas experiências. Por exemplo, sempre foi comum escutar pessoas cisheterossexuais, inclusive na própria universidade, afirmarem que não tinham nada contra minha sexualidade ou minha pessoa -seguido de “poréns” -, desde que eu me comportasse da maneira que eles, que configuram uma normatividade, definiram como correta. O que isso significa? Que não podemos cometer

nenhum “excesso” na demonstração de afeto, por exemplo: beijos, mãos dadas em espaços públicos.

Para Abel, isso não aparece muito diferente na graduação:

O curso de geografia da UEFS é um curso muito higiênico assim e tem alguns padrões sabe que ainda precisam ser de certas formas quebrados (...) porque eu sempre escutei assim não uma pessoa chegou até mim e falou “você precisa ser isso porque um geógrafo é dessa forma” sabe. Ninguém chegou até mim e falou isso, mas é algo que fica subentendido em diversos espaços do curso de geografia sabe e isso me incomoda bastante hoje eu acho que desde que eu entrei não me incomoda mais e eu vejo também tá mudando, mas no início era muito chato principalmente no terceiro semestre assim que é quando você de certa forma sai do seu departamento e vai pegar disciplinas em outros cursos que são bem mais assim padronizados, é muito chato então eu vejo curso de geografia dessa maneira, sabe muitas coisas ali precisam ser revistas e dentro da Universidade (...) foi algo assim que eu descobri diversas coisas, né de realmente está inserido em uma comunidade onde tem pessoas, onde tem grupos ali que vão me apoiar e vão me ajudar em alguns aspectos, sabe e que vai me fazer descobrir diversas coisas, então a universidade é, sim, um espaço de descoberta e o meu curso também eu não posso mentir o DA de geografia também me fez descobrir e encontrar sentidos assim, sabe para minha vida mesmo, mesmo o curso sendo bastante normativo assim eu acho mais por conta de um de um corpo mais docente mais do que os próprios discentes, sabe acho que a gente vem realmente para poder mudar isso e era algo que me incomodava bastante assim (Abel. 2021).

Preciado (2017), ao discutir sobre práticas subversivas de identidades sexuais nos apresenta um termo nomeado de contrassexualidade, definido por ele como uma análise crítica da diferença de gênero e de sexo tendo com tarefa prioritária o estudo dos instrumentos e dos dispositivos sexuais e, portanto, de como essas relações se estabelecem entre o corpo e a máquina, sendo, também, o sexo e o gênero um produto do contrato social

heterocentrado, cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas como evidenciou Butler:

[...] parte do prazer, da vertigem da performance, está no reconhecimento da contingência radical da relação entre sexo e gênero diante das configurações culturais de unidades causais que normalmente são supostas naturais e necessárias. (BUTLER, 2019, p.238).

De acordo com Preciado (2017), a natureza humana é um efeito de tecnologias biopolíticas que reproduzem nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza equivale à heterossexualidade. Para ele, o sistema heterossexual é um dispositivo social responsável por produzir feminilidade e masculinidade, os quais operam por divisão e fragmentação do corpo recortando órgão e gerando zonas que depois são identificadas como centros naturais e anatômicos da diferença sexual.

Para o filósofo, diferente dos elementos estabelecidos por significantes biológicos do sistema sexo-gênero denominados “homem”, “mulher”, “homossexual”, “heterossexual”, “transexual”, a contrassexualidade define a sexualidade como tecnologia assim como suas práticas e identidades sexuais não passam de “máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxo de energia e de informação interrupções e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios...” (PRECIADO, 2017, p.21).

Nesse sentido, com a multiplicidade e constante transformação dessas identidades, fronteiras são atravessadas e, muitas vezes, é exatamente nessa fronteira que esses sujeitos vivem, mas agora é preciso reconhecer que é impossível lidar com eles apoiando-se em esquemas binários, assim, uma instituição normalizadora como a Educação, por exemplo, ao se deparar com isso vê-se ameaçada, uma vez que não há mais como ignorar esses “novos” sujeitos e essas “novas” práticas (LOURO, 2018).

No que se refere ao Ensino Superior, para que uma boa integração, de fato, aconteça, seria importante que a UEFS e

outras universidades garantisse a permanência das pessoas LGBTQ+ através de políticas de assistência financeira, por exemplo, para as pessoas em situação de vulnerabilidade econômica; do treinamento adequado para professores(as) e outros funcionários da universidade para que seja possível garantir que as pessoas LGBTQ+ se sintam acolhidas tanto simbolicamente, quanto na infraestrutura da instituição que também deve ser adequada, como os banheiros e a Residência Universitária. Sendo assim, que se respeite as identidades de gênero dos(as) estudantes, sobretudo das pessoas Trans.

Ato 3 - Permanência simbólica

De acordo com Santos (2009), o conceito de permanência apresenta duas condições: material e simbólica. A permanência simbólica tem uma ligação com a permanência material - já que as/os estudantes precisam comer, beber, usar o transporte, enfim, garantir as condições materiais de existência - mas vai além dela. “Permanecer simbolicamente significa para nós a constância do indivíduo no Ensino Superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário” (p. 159). Nesse sentido, Abel também questiona as políticas de permanência da UEFS:

a gente sabe que existem essas políticas de governo aí do âmbito Estadual que são direcionadas à universidade, mas como a gente sabe o “Mais Futuro” não cumpre uma demanda de coisas, então são alguns fatores, assim, que merecem mais atenção, sabe da própria universidade, a gente sabe que que tem um DCE que vem trabalhando nessas pautas aí para melhorar essas questões, mas que a gente sempre... nunca tem um apoio da própria Reitoria, então, de certa forma, são coisas que deveriam ser aprimoradas, mas que que talvez vão continuar existindo desde lá da vigência do primeiro edital isso não vai mudar as diretrizes, sabe, porque simplesmente o próprio movimento estudantil não consegue mudar isso, eu acho, sem um apoio da própria universidade, então são

questões de que dizem de permanência aí que precisam ser mudadas. Outra coisa são as projetos e ações de suporte da própria Universidade teve aí o... auxílio tecnológico não sei exatamente, mas teve algo que foi apenas para o pessoal do primeiro semestre né que era para fazer essa transição aí do ensino médio para graduação para eles garantirem acesso de continuar estudando e tudo mais só que, assim, são coisas para se pensar, porque do jeito que isso foi feito eu acho que não contemplou pelo menos 90% do que eu acho que tava estimado (...) porque a gente tem que pensar também que tem estudante, né que entrou na universidade, mas que simplesmente não tem nenhum acesso ao computador, sabe. Como é que esse pessoal vai poder se cadastrar fazer uma inscrição em alguma política, em alguma ação, né, de suporte, de transição, de permanência? Então eu acho que a universidade peca muito nisso, às vezes, tem coisas que são feitas assim “nas coxas”, sabe (Abel, 2021).

Ele ainda acrescenta críticas a um ponto já levantado aqui, como as políticas voltadas, especialmente, às pessoas Trans, no que se refere à inclusão dessas da Residência da UEFS:

(...) te falando enquanto LGBTQI existe essas ações afirmativas dentro da Universidade, mas a UEFS carece muito nisso, porque temos a residência que é um exemplo aí no geral falando sobre permanência estudantil né que é um apoio e tudo mais dos alunos(as) continuarem estudando e, pelo menos, tendo um acesso à universidade e tudo, só que pensando enquanto LGBT como a residência é um espaço assim entre aspas de todos, né eu vejo que, de certa forma, essa permanência essa assistência para população LGBTQI da UEFS né que reside ali na residência é de muita exclusão, sabe, porque agora te falando de coisas que chegaram até a mim coisas ali que já aconteceram na residência que nunca chegou a Reitoria de simplesmente excluir em pessoas Trans ou tá ali sendo extremamente escrotos com pessoas Trans, sabe. Então eu vejo que a residência é uma das ações das políticas da UEFS que deveriam ser pensadas enquanto o funcionamento ali e caso eles não pensem sobre isso que pelo menos tenham um olhar de realmente... de criarem algumas condições de permanência, de permanência para

população LGBTQI da UEFS principalmente de pessoas Trans, né, porque as coisas que chegaram até a mim que já aconteceram ali na residência são sempre voltadas à esse pessoal. E aí a UEFS carece muito, muito mesmo de política de ações afirmativas aí de inclusão, inclusive, LGBTQI em qualquer espaço ali da universidade e, principalmente, um olhar a mais para o pessoal ali que reside que é LGBT e que é... e que é Trans que reside ali na residência. Não basta apenas buscar criar ações acadêmicas que buscam respeito e o fim de qualquer preconceito, não, acho que tem que ter algumas coisas ali que tem que ter prática mesmo de fazer, de olhar e tudo mais (Abel, 2021).

A partir disso, é importante lembrar que, apesar de alguns avanços, as universidades não são instituições separadas da sociedade nas quais estão inseridas, e por isso, frequentemente, acabam sendo um espaços (re)produtores de situações opressivas enfrentadas por pessoas LGBT+ em algumas circunstâncias. Assim como nos revela Abel:

(...) antes de entrar na UEFS né nesse período de final de 2015 e no ano de 2016 já sabendo quem eu era já realmente me vendo como um homem cis gay eu passo por alguns momentos de “você não pode fazer isso” “você não pode ocupar aquele lugar” mas, diferente dos anos anteriores, já com pensamento de resistência e de que algum momento eu vou ocupar aquele lugar e que não existe um não-lugar para mim e talvez essas sejam minhas descrições de vivências das poucas... das muitas, na verdade, dificuldades que eu passei antes de entrar na UEFS e quando eu entrei na UEFS dentro da própria Universidade também é... a UEFS passa um sentimento muito agridoce: ao mesmo tempo que tem muito dos meus, é um espaço de acolhimento, existe espaço de acolhimento, talvez até seja um lugar de acolhimento, há lugares na universidade que também não são para você, não são para pessoas não heteronormativas, sabe e eu digo isso justamente no meu curso porque eu enquanto estudante de bacharelado em Geografia enquanto um futuro geógrafo eu fazendo as disciplinas do meu curso eu me sentia desconfortável em algumas aulas, porque comentários que flutuam dentro do curso ou da própria padronização do que

é ser um geógrafo, de como um geógrafo tem que ser, não é de como eu expesso a minha identidade de gênero, sabe por mais que seja um homem cis eu ainda consigo de certa forma performar um pouco dessa feminilidade e de expressar isso de uma forma extremamente não-heteronormativa. Então eu acho que dentro da UEFS e dentro do meu próprio curso essas foram as minhas maiores dificuldades de poder de poder transitar, de poder ocupar diversos lugares do meu próprio curso, sabe então eu vejo a UEFS muito assim ao mesmo tempo que eu consigo encontrar os meus ali que eu vou me sentir bem que vai ter espaços para mim eu também vejo que ali é um lugar que terão entraves para mim não ocupar (Abel, 2021).

Na vida de todas as pessoas dissidentes das normativas heterossexuais de gênero, se há alguma coisa comum entre elas, seriam os processos de estigmatização, isto é, as dificuldades e impossibilidades destas em terem o direito fundamental à singularidade, de poderem exercer o direito de ser, de viver e de serem respeitadas como os demais.

Para Foucault (1988), citado por Gabrois (2011, p.23) um “elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” é o biopoder. E a desigualdade, esse efeito do biopoder, está presente em pelo menos algum momento das etapas de vida dos/das LGBTQ+ e podem ser cartografadas logo nas primeiras experiências vividas de discriminação, estigmatização, violência e exclusão. Em geral, essas experiências ocorrem inicialmente no espaço familiar e escolar pela rejeição, humilhação, ridicularização e violência sobre qualquer tipo de expressão que fuja daquela estabelecida como “normal” pela sociedade.

Gabrois (2011) afirma que

as formas de exercício de poder e as formas de resistência a poder estão sempre em relação de imanência [...] o biopoder é uma forma de exercício de poder que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos,

é a tentativa de racionalização dos problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças etc. (GABROIS, 2011, p.23).

Não obstante, mesmo com as dificuldades de sermos aceitos(as) pela família, escola e sociedade, insistimos na busca de uma cumplicidade conosco, procurando, por exemplo, lugares para sermos nós mesmos, onde podemos nos expressar legitimamente como na universidade, uma vez que você conhece pessoas que passaram por experiências semelhantes a sua - outras não - e então começa a se enxergar como alguém comum dentro da sociedade, entendendo que existem pessoas diferentes e que a orientação sexual ou identidade de gênero é uma dessas diversidades e tudo bem. Assim aconteceu comigo, quando aos 18 anos, em consonância com os primeiros semestres da minha graduação, fui expulsa de casa pela minha mãe e então busquei e tive amparo de outros familiares, e, sobretudo, entre os meus pares. Por estudar durante o período diurno, nessa época, sucedeu que eu ficava pouco tempo em casa, o que ocasionou na UEFS sendo um lugar de fuga para mim, um facilitador na construção de laços com muitos amigos que tenho hoje e que foram, inclusive, minha maior rede de apoio afetivo naquele momento.

Mediante o reconhecimento da nossa identidade, através dos diálogos das práticas, performances etc. de outras pessoas que se assemelham a nós em modo de vida, de pensar etc., que, então, estabelecemos um sentimento de pertença e produção de subjetividade, criando cumplicidades e organizando estratégias de afirmação de nossas vidas. A universidade também se mostra como um espaço que proporciona isso:

Amiga, eu acho que a proximidade pelo menos no meu caso é, justamente, pelas pessoas que mais se parecem comigo de alguma forma, sabe, porque eu levo até hoje algumas amigas que eu construí fora da universidade, mas dentro da universidade né é algo também polarizado só que eu acabo me aproximando e construindo esse vínculo afetivo com

pessoas que, de certa forma, são mais próximas a mim em algum tipo de questão entende, então, isso é muito amplo muito complexo também e é isso mas como eu falei... essa possibilidade também vem a partir do próprio espaço que é a universidade (Abel, 2022).

Embora o biopoder exista, nós não estamos completamente passíveis às biopolíticas de apagamento, também criamos estratégias de enfrentamento e resistência a ele, que vem sendo estabelecidas por meio da participação social e política junto a órgãos de tomada de decisão da sociedade, mas ainda muito incipiente em comparação com o número de cidadãos/cidadãs que não se sentem empoderados(as) para atos públicos, que se acreditam somente poder existir no terreno privado e da abjeção.

Como nos lembra Bento (2017), construir redes de apoio e solidariedade mesmo com um cenário normativo do Estado é um atributo de pessoas que foram expulsas de suas famílias, e a amizade, portanto, tendo um papel singular na organização e manutenção de espaços para vínculos afetivos. “Como esquecer a solidariedade entre os gays soropositivos na década de 1980? São as famílias inventadas, construídas por afinidades, e não por laços sanguíneos, que nos fazem aprender a ser humanos” (p.101).

Para Abel, a UEFS, por exemplo, se mostra como esse lugar de possibilidade de construção de redes de afeto:

Eu vejo a universidade, a UEFS, né, como um espaço, assim, que me possibilita qualquer tipo de manifestação expressão eu enquanto sujeito homem gay. E também está relacionado em todas as minhas relações afetivas na construção das minhas próprias relações dentro da universidade que também vai muito além dessas relações que a gente constrói dentro daqui da Universidade de amigos né. A Universidade de fato me possibilita construir outros tipos de afeto que fora da Universidade, né, eu não costumava ter tão corriqueiramente vamos dizer assim (Abel, 2022).

À vista disso, Butler (2016, p.28), assinala que “nós buscamos reconhecimento neste mundo de maneira a existir enquanto sujeitos sociais, participando em um mundo comum. Ao mesmo tempo, nós

sabemos que não há reconhecimento perfeito neste mundo”. É importante lembrar que isso não quer dizer que nós devamos deixar de lutar por reconhecimento, mas que compreendamos que esse reconhecimento é propriamente uma luta que nunca se esgota. Que nós reivindicamos reconhecimento por nossa própria capacidade de autodeterminação, de exigência por igualdade e de liberdade e não somente pelo que somos.

Considerações finais

Entender a importância das questões discutidas neste capítulo, é compreender a preocupação com os modos através dos quais essas identidades dissidentes podem ser regularmente marginalizadas, invisibilizadas ou lidas como ininteligíveis. De acordo com Butler (2016), quando uma pessoa vive enquanto um corpo que sofre reconhecimento indevido, estando ela em um ambiente acadêmico ou não, independente do espaço, possivelmente insultos ou assédios, discriminações culturais, vulnerabilidade econômica, violência policial ou patologização psiquiátrica, por exemplo, levam a uma maneira desenraizada de viver no mundo, uma forma de viver nas sombras, não enquanto um sujeito humano, mas como fantasma. E, ainda assim, é, sobretudo, através de movimentos sociais que buscam reconhecimento e emancipação que, comunidades LGBT+ têm criado estratégias de resistência política, emergindo das sombras e ocupando, por exemplo, espaços como o da universidade fazendo com que suas vidas sejam visíveis e audíveis, vidas que têm os mesmos direitos que qualquer outra a, sobretudo, o acesso a uma educação de qualidade.

No entanto, para que isso ocorra de uma maneira inclusiva, não basta se inserir na universidade - é preciso que haja uma boa adaptação logo nos primeiros semestres da graduação e o encontro com os pares é um dos fatores imprescindíveis nesse processo. Além disso, é importante ressaltar que precisamos de políticas assistenciais eficazes para que nós superemos as dificuldades e

desafios de nos mantermos no Ensino Superior e isso se dá tanto através da permanência material como simbólica, onde as políticas de alianças entre nós, fora da norma, acabam se construindo. Isto é, frequentemente, estamos presentes nas assembleias estudantis, nas mobilizações, fazendo parte do diretório central estudantil e dos DAs, como Abel. Assim também como nos organizamos para produzir espaços de formação de conhecimento e acolhimento, como o BOTAOCUNARODA, um grupo de estudos independente que discute sobre corpo, sexualidade e abjeção, idealizado pela autora e outros dois amigos egressos do curso de psicologia e o Multidões Queer, um projeto de extensão da UEFS dedicado ao apoio clínico-institucional em diversidade sexual e de gênero, que busca ofertar atenção especializada em saúde mental para a população LGBT+ em Feira de Santana, na Bahia.

Referências

BENTO, Berenice. **Tranviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (org). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-42.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2ed. Brasília: Paralelo; São Paulo Editora UNESP, 2000.

CHUPEL DOS SANTOS, Claudia Priscila; MOSCON MARAFON, Nelize. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto

Alegre, vol. 15, núm.2, pp.408-422, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3215/321549303014>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual**. Educ. Soc., Campinas, vol.29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicam.br>>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

DINIZ, A. M., & ALMEIDA, S. L. (2006). **Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano**: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, XXIV(1), 29-38.

GABROIS, Pedro Fornaciari. **Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault**: contracondutas, sublevações e lutas. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 19, 2/2011, pp.07-27.

GERMANO, Idilva; LEITE BESSA, Letícia. **Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei**: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração. *Revista Mal-estar E Subjetividade*. 2010, X (3), 995-1033 [fecha de Consulta 30 de agosto de 2022]. ISSN: 1518-6148. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27117236014>

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. São Paulo: Vozes, 2014.

PRECIADO, Paul. B. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2017.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.



Parte II

Diálogo com
pesquisadores(as)

Jovens na saída do ensino médio: entre sonhos e realidade

Carlene Leão Machado dos Santos

Introdução

Neste capítulo propomo-nos discutir alguns resultados provenientes da pesquisa empírica “Projetos de futuro e transições juvenis na saída do ensino médio: tensões e desejos em tempo de pandemia”, realizada no âmbito do Mestrado em Educação da UEFS, buscando focar as tensões enfrentadas pelos/pelas jovens concluintes do ensino médio na construção de suas perspectivas de futuro, evidenciando o campo de possibilidades que ora potencializa ou delimita tais projeções. Destacamos a relevância deste debate, ao colocar em pauta as narrativas juvenis discorrendo sobre suas concepções a respeito de ser jovem, seus sonhos e os percalços enfrentados para as escolhas após a conclusão do ensino médio. Evidenciou-se a necessidade de diálogo e escuta, sobretudo no ambiente escolar.

Inicialmente trazemos um recorte do aporte teórico que embasa as concepções fundantes deste trabalho, abordando as trajetórias juvenis em diferentes contextos históricos e como a pluralidade de possibilidades na contemporaneidade coloca em evidência a relevância da construção de projetos de futuro pelos/pelas jovens. Na segunda parte do texto são apresentados os caminhos metodológicos percorridos, e como o atravessamento da pandemia impactou no trabalho empírico. Na terceira e quarta parte apresentamos recortes dos resultados, que destacam o impacto

da pandemia em suas projeções futuras, bem como as lacunas do ambiente escolar, ausência/falta de efetividade de políticas públicas e sentimento de insegurança que marcam essa transição. Finalizamos enfatizando a importância dos tempos/espços para os/as jovens dialogarem sobre suas projeções futuras, sobretudo no ambiente escolar do ensino médio, etapa que sinaliza para a conclusão da escolaridade básica ao tempo que abre também a possibilidade de prosseguimento dos estudos, com o ingresso no Ensino Superior.

Transições, trajetórias e projetos de futuro

Nas sociedades ocidentais contemporâneas, até por volta da metade do século passado, a transição para a vida adulta atendia certa previsibilidade e linearidade dos fatos que ocorreriam na vida dos jovens. Em situações sociais semelhantes e favoráveis, torna-se quase um ideário coletivo a sucessão destes no tempo, alcançando um ideal de juventude sem levar em consideração as diferenças sociais. Eventos marcantes na transição para juventude pautavam-se na terminalidade da escolaridade básica, na inserção no mercado de trabalho, na saída da casa dos pais, na constituição de sua própria família, pressupondo a autonomia financeira e a independência familiar, marcadores de entrada no mundo adulto.

No entanto, para os/as trabalhadores(as) e pertencentes às classes menos favorecidas, esta sucessão não ocorre de forma tão padronizada, pois não são raras as vezes em que interrompem os estudos, necessitam ingressar no mercado de trabalho e constituem famílias ou apenas têm filhos(as), assumindo precocemente papéis da vida adulta. Neste contexto, o ingresso no Ensino Superior ainda é privilégio para uma minoria.

Pensar em transições juvenis remete, pois, a uma pluralidade de possibilidades, ao invés de um limiar pré-definido a ser atravessado e vislumbrado para a fase adulta. Os processos históricos, culturais e econômicos, ao mesmo tempo em que são produtores, também

recebem influências destas novas gerações, evidenciando essa falta de linearidade sobre os fatores que marcariam esta transição. Sobre este fenômeno, Carrano (2011) afirma que:

[...] em algumas sociedades, os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de épocas geracionais não possuem marcadores precisos. [...] A perda da linearidade nesse processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea (CARRANO, 2011, p. 10).

É importante destacar neste contexto fenômenos sociais que foram acontecendo na segunda metade do século XX e foram contribuindo para “desalinhar” a ordem ou mesmo os marcadores sociais de transição da juventude para a vida adulta. Sposito (2003) compara que, se no início do século as transições eram demarcadas em três etapas importantes, que eram a partida da família de origem, a entrada na vida profissional e a formação da própria família, sobretudo para jovens da classe trabalhadora, as transformações escolares que foram chegando para esses segmentos, aumentando o acesso/tempo na escola, a inserção no mercado de trabalho sem necessariamente ter saído de casa ou ter constituído sua própria família, foram exigindo novas formas de compreender essa passagem. Por outro lado, o sociólogo Pais (2005) ressalta a fragmentação das trajetórias juvenis contemporâneas, denominando essa nova geração de *ioiô*, por terem seus percursos marcados pela reversibilidade para a vida adulta, oscilando de um lado para o outro entre casamento/divórcio, emprego/desemprego, abandono/retorno à escola ou à família, demonstrando fluidez entre as fronteiras de transição.

A partir da compreensão da transição juvenil, é relevante situar as/os jovens em suas ambivalências, entre o eu e o mundo exterior, permeados por descobertas, conflitos, inquietações e sonhos que os fazem se defrontarem com questionamentos sobre si e seu futuro. Questões sobre sua identidade, sobre quais rumos

seguir na vida afetiva, profissional e familiar emergem com vigor no processo de transição para a vida adulta. O delineamento do próprio percurso de amadurecimento e construção autobiográfica, tem se dado em um processo de presentificação, sem, contudo, deixarem de prever o futuro, ao idealizarem escolhas e caminhos a seguir.

É no contexto contemporâneo de difusão de valores, pluralidades identitárias, enfraquecimento do poder simbólico das instituições tradicionais, por um lado, e estruturas sociais e econômicas desiguais, por outro lado, que emerge a relevância da construção de projetos de futuro pelos/pelas jovens, em diferentes territórios e contextos socioculturais brasileiros. A construção dos projetos de futuro se constitui, assim, em um momento de integração entre a subjetividade e a objetividade, em direção àquilo que é a busca de si mesmo, tendo como ponto de partida sua história de vida e impulsionado pelos sonhos e aspirações. Como o ser humano por uma questão ontológica é um ser inacabado, então vivemos sempre nesse devir, em direção a caminhos possíveis para tais realizações. Projetar a vida perpassa pelo fortalecimento da identidade em um contexto de escolhas delimitadas por fatores socioeconômicos, históricos e culturais de um lado e, por outro, pela influência de suportes familiares, amigos e instituições. É desse entrecruzamento de elementos que os/as jovens vão desenhando suas trajetórias em busca de alguns ideais.

Nesta perspectiva, Dayrell (2007) faz uma importante análise sobre as trajetórias dos/das jovens brasileiros, ponderando os seguintes aspectos:

Podemos dizer que, no Brasil, o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens, que se depara com verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais (DAYRELL, 2007, p. 1113-1114).

O processo de democratização de acesso à educação escolarizada é tardio, desigual e ainda precário no país. É fato que as políticas públicas implementadas a partir de 1990 para a expansão das matrículas no ensino médio trouxeram um aumento expressivo da presença de jovens de camadas populares nas escolas, que por sua vez gerou uma demanda para o acesso ao Ensino Superior. A partir dos anos 2000, foram sendo criadas e implementadas políticas de expansão de oferta e democratização de acesso a esta etapa de ensino, historicamente destinada às/aos jovens e adultos(as) pertencentes às classes economicamente privilegiadas. No entanto, a oferta da modalidade do Ensino Superior ainda tem um longo caminho a percorrer. Como dito anteriormente, segundo dados da PNAD Educação 2019, publicados pelo IBGE, apenas 21,4% de jovens, entre 18 e 24 anos, estão matriculados(as) em cursos de Educação Superior, e o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê uma elevação dessa taxa para 33%. Para estudantes de escola pública, realizar essa meta de ingresso no Ensino Superior significa ter um trajeto árduo e cheio de desafios, até chegarem à conclusão da escolaridade básica e estarem aptos(as) para pleitear uma vaga nas universidades/faculdades (SENKEVICS E CARVALHO;2020).

Metodologia

Apresentamos nesta sessão o percurso metodológico trilhado para o alcance dos objetivos específicos desta empiria, que foram assim delineados: identificar a mediação da escola na elaboração de projetos de futuro das/dos jovens; conhecer como as/os jovens significam o ingresso no Ensino Superior e suas estratégias para alcançá-lo; e analisar quais os suportes oferecidos pela família, escola e rede sociais para a realização desse projeto, e em seguida apresentamos um recorte dos resultados no que tange ao delineamento das perspectivas de futuros das/dos jovens entrevistados, entremeadas pelo campo de possibilidades em que estão inseridos.

O lócus deste trabalho investigativo foi uma escola pública pertencente à rede pública estadual, com oferta exclusiva de ensino médio, localizada em uma região central em Feira de Santana, segunda maior cidade do estado da Bahia. Esta escola é recente em comparação com outras escolas já existentes na cidade. Fundada em 1999, foi projetada como uma escola de características físicas de padrão diferenciado, com qualidade superior em suas instalações. Atualmente oferta vinte salas em cada turno. Outra característica desta escola é que tem apresentado resultados satisfatórios no que se refere a índices de aprovação dos/das alunos(as) egressos(as) em provas de vestibulares e pontuação de provas do Enem, as quais direcionam para o ingresso no Ensino Superior e provas oficiais do Sistema de Avaliação Externa, tanto a nível nacional quanto a nível estadual. Quanto às avaliações externas, como a prova do Sistema de Avaliação Básica (Saeb) edições 2017 e 2019, cujo resultado serve de elemento de cálculo para a nota do IDEB, a escola apresentou médias mais elevadas que a média local, estadual e nacional, tanto na proficiência em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Elegemos como participantes jovens estudantes do ensino médio da 2ª e 3ª série na primeira etapa e nas demais etapas os concluintes da 3ª série por adesão voluntária em todas as etapas. Inicialmente duas turmas aleatórias de cada turno (matutino, vespertino e noturno) foram acessadas através do líder da sala, via contato pelo *whatsapp*. A partir desta etapa, foram participando as/os jovens que demonstraram interesse em prosseguir nas etapas seguintes. Ao traçar o desenho metodológico desta pesquisa, tivemos o desafio de buscar as melhores formas de capturar as perspectivas de futuro juvenis de modo em que a escuta e a interatividade estivessem presentes, contudo em um cenário marcado pelas restrições que a chegada da pandemia da COVID-19 nos impôs. Por isso, lançamos mão de ferramentas tecnológicas, com o uso da mediação virtual entre pesquisadora e participantes da pesquisa em todo o percurso investigativo, ficando assim realizado em quatro etapas, que descreveremos brevemente a seguir.

Como forma preliminar de acessar esses(as) jovens e seus/ suas atravessamentos no início da pandemia, em setembro de 2020 mantivemos contato com os líderes de turmas de 2^a e 3^a séries dos turnos matutino, vespertino e noturno (duas turmas de cada série), através de *WhatsApp*. Enviamos um áudio explicando, em linhas gerais, a pesquisa de mestrado e, em seguida, após a confirmação deles em aceitar participar e/ou divulgar para o grupo de *WhatsApp* das suas respectivas turmas, enviamos o texto que seria repassado para os grupos de salas com o link para responder ao questionário. Nesta etapa tivemos vinte e dois estudantes respondentes.

No segundo momento de acesso ao campo, realizado em junho de 2021, aplicamos um novo questionário nas turmas contatadas em 2020, agora, restringindo mais o foco da pesquisa, direcionando para uma turma de 3^a série do turno matutino e uma turma de 3^a série do turno vespertino. Este questionário já realizava um perfilamento socioeconômico, bem como questões específicas da pesquisa. Nesta etapa foram dezesseis respondentes, os quais já deveriam sinalizar no questionário o interesse ou não em participar das próximas etapas da pesquisa, que envolviam grupo de discussão e entrevistas narrativas.

O grupo de discussão foi realizado através da plataforma *Google Meet*, e contamos com a participação de cinco estudantes nesse momento. Estabelecer esse diálogo de forma virtual foi um grande desafio, tendo em vista que, além de ser à distância, todos os participantes optaram por não abrir as câmeras, apenas a pesquisadora manteve a câmera aberta durante todo o encontro, enquanto que a interação com os/as participantes foi exclusivamente através das vozes, canal escolhido por eles para responder e interagir e ter acesso à expressão das suas ideias e emoções. O diálogo foi conduzido por questões que os instigavam a pensar sobre sua condição juvenil demarcada por sua localização geográfica e outros atravessamentos objetivos e subjetivos, e seguindo com perguntas sobre perspectivas de futuro, sobretudo no que se refere ao ingresso no Ensino Superior: como almejavam o ingresso, o curso

desejado, as estratégias e os suportes com que contavam para o alcance dessas metas. Apesar deste cenário virtual, os/as jovens participantes demonstraram alegria e entusiasmo na interação com as/os colegas e com a pesquisadora, ressaltando a importância de estarem juntos(as) para dialogarem sobre seus projetos de futuro, momentos esses que os jovens classificaram como bem raros no cotidiano escolar.

E por fim, a última etapa foram as entrevistas narrativas quando sete jovens participaram, ao responderem através de áudios, sobre suas trajetórias escolares, enfatizando suas perspectivas futuras, seus sonhos e limitações, sobretudo no que se refere ao ingresso no Ensino Superior. A experiência de pesquisa com a escuta das narrativas dos sujeitos por meio virtual também foi muito desafiadora, por não poder contar com elementos que, junto com a oralidade, vão se manifestando na interação com o pesquisador, como os olhares, a movimentação gestual, a posição corporal, compondo a história narrada. No entanto, mesmo com o recurso apenas das vozes, as questões lançadas para os sujeitos da pesquisa os/as fizeram pensar em suas trajetórias, em uma espécie de breve linha do tempo, e à medida que iam respondendo, ficava notória a imersão na própria história para dar conta de responder aos questionamentos.

Apresentaremos na sessão seguinte um recorte destes dados, com foco nas questões de perspectivas de futuro destes(as) jovens (ou mesmo a sua falta), as potencialidades e os desafios, compondo os campos de possibilidades em que seus projetos estão inseridos. Os nomes são fictícios para preservar o anonimato das/dos participantes.

Diálogos entre a condição juvenil e a escola

Para as/os jovens participantes desta pesquisa, quando perguntados(as) sobre a intenção quanto à continuidade dos estudos, após a conclusão do ensino médio, a grande maioria (75%)

assinhalou a intenção de continuar a trajetória escolar, almejando o ingresso na Educação Superior. Dos 16 respondentes do primeiro questionário, sete jovens (43,8%) serão os primeiros da família a ingressar no Ensino Superior, de acordo com suas perspectivas futuras, corroborando com os estudos que apontam para o aumento de estudantes de classes populares tendo acesso ao Ensino Superior, sendo pioneiros na família (D'AVILA; KRAWULSKI; VERIGUINE; SOARES, 2011; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Outro ponto questionado às/aos jovens participantes foi sobre a importância de se cursar uma graduação, que significado eles(as) atribuíam ao ingresso no Ensino Superior, e eles(as) sinalizaram a perspectiva relacionada diretamente ao mercado de trabalho, apresentando as seguintes repostas, durante o grupo de discussão, conforme relata Santos (2022):

A pessoa sem curso (graduação) não consegue muita coisa não. Quem não tem curso, não consegue nada (Camila, 18 anos, 27/07/2021). E isso é fato, só precisa olhar os dados, é muito mais fácil... Existe um número muito mais alto de pessoas empregadas com nível superior do que sem, sabe? Falando de porcentagem, isso daí não precisa ser discutido ou opinado, é fato (Mateus, 17 anos, 27/07/2021). Sem contar que a maioria dos concursos públicos também, as melhores vagas para quem tem curso superior [...]. Quero ingressar numa faculdade para ter uma boa qualidade de vida (Maria Julia, 17 anos, 27/07/2021).

A princípio, a oportunidade de ingresso no Ensino Superior aparece fortemente vinculada ao fator de estratificação social. A Educação Superior proporcionaria melhores postos de trabalho e, por consequência, um fator de mobilidade social, saindo da classe social de origem para uma classe econômica mais elevada. Os pesquisadores Mendes e Costa (2015) enfatizam que, apesar de não haver uma relação direta entre alcance educacional e classe social, o desempenho educacional oferece diversas possibilidades de desenvolvimento para os indivíduos, em especial para aqueles(as) oriundos(as) de estratos socioeconômicos mais baixos. Ainda sobre

esta mesma percepção, Senkevics e Carvalho (2020) também colocam a graduação como uma perspectiva concreta de ascensão social aliada à realização pessoal.

Mas, infelizmente, o fato de concluírem a escolaridade básica ainda não assegura a esses(as) jovens estudantes a realização dos seus propósitos futuros quanto ao ingresso no Ensino Superior. Certamente, irão passar pelo gargalo injusto do sistema educacional brasileiro, fruto da tensão constante entre demanda crescente por oportunidades de vagas para níveis e modalidades educacionais em progressão, e a oferta equivalente de vagas nos sistemas públicos educacionais ou nas faculdades particulares, participantes dos programas de políticas públicas federais de democratização ao acesso ao Ensino Superior. Porém, essas dificuldades não estão distribuídas de forma igual para todos os/as jovens candidatos ao Ensino Superior. Nesses dados existem variações para mais ou para menos, quando se considera os recortes populacionais com atravessamentos de marcadores sociais (étnicos, de sexo, e, sobretudo de classe social). Senkevics e Carvalho (2020) citados por Santos (2022) relatam que:

Ainda que se reconheça as consequências do acirramento da disputa sobre a seletividade do ingresso, isto pouco diz sobre o perfil de quem ingressa. [...] Vemos que, no início da década de 1990, quase 20% dos jovens do quintil mais rico acessavam o Ensino Superior, em comparação à virtual inexistência dos três quintis mais pobres. Pouco mais de vinte anos depois, o 5º quintil termina a série histórica com cerca de 54% de seus jovens acessando o nível superior, contra a metade (27%) do quintil imediatamente inferior, e somente 6% no 1º quintil. Há pelo menos dois pontos a se observar nesses dados. Primeiro, a desigualdade é notória e, mesmo após uma expansão sem precedentes na história nacional, o Brasil ainda observa uma estratificação persistente, em que o acesso dos jovens pertencentes aos 20% mais ricos da sociedade é visivelmente contrastante com o acesso dos demais. Segundo o crescimento do acesso nos demais quintis não deve ser ignorado. Em especial para os três quintis mais pobres, é possível visualizar uma relativa estagnação ao longo da

primeira década e meia, tendo sua evolução se concentrado nos últimos dez anos da série histórica (SENKEVICS; CARVALHO, 2020, p. 344).

De acordo com este cenário, as/os jovens estudantes participantes desta pesquisa fazem parte da parcela da população na qual o desafio de conseguir uma vaga em instituições de Ensino Superior é amplificado, na condição de serem pertencentes ao quintil mais pobre da população, conforme responderam na pesquisa.

Sobre essa realidade que limita ou dificulta a concretização dos sonhos, um dos jovens desabafa, quando perguntado sobre as condições em que vivenciam a juventude:

A nossa realidade, ela é muito limitada. Sabe, pró, sobre o que a gente pode ser! Eu acredito que é mais fácil você se tornar um artista ou qualquer outra profissão que não é tão valorizada aqui, bem mais nos Estados Unidos ou em qualquer país desenvolvido na Europa do que é no Brasil, sabe? Ou seja, a gente é obrigado a seguir uma carreira, uma faculdade que a gente não ama, não gosta, somente pelo fato de precisar sobreviver (Mateus, 17 anos).

Assim, neste cenário marcado pelas desigualdades de condições de acesso, as/os jovens se depararam com mais um elemento que veio amplificar as dificuldades já existentes: o enfrentamento à pandemia do novo corona vírus, decretada no Brasil em março de 2020, e os inúmeros desdobramentos que a pandemia trouxe. Para jovens concluintes do ensino médio das escolas públicas baianas, a suspensão do ano letivo das escolas públicas da Bahia, conforme Decreto Estadual 19.586 (DOE 27/03/2020), e a posterior retomada deste ano letivo apenas em 2021, sendo de forma remota e com um currículo contínuo (cursar duas séries em apenas um ano, a série não cursada em 2020 progressivamente com a série de 2021), reduziram ainda mais as chances deles/delas concorrerem com êxito a uma vaga nas instituições de Ensino Superior.

As narrativas desses(as) jovens, durante as discussões em grupo, mostram o impacto desta realidade pandêmica na condição de estudante concluinte, como apresentamos nos excertos abaixo:

Eu não me sinto como concluinte, porque eu acho que eu nunca tive ensino médio, por causa da pandemia, é claro. E pelo sentimento de não ter vivido o ensino médio, eu não me sinto um concluinte, mas sim uma pessoa que está sendo expulsa da rede de ensino, sabe? Mas, enfim... eu tenho perspectiva de entrar na faculdade porque é algo que almejo em minha vida e eu sei que em algum momento eu vou conseguir entrar(...), mas eu não tenho um sentimento de concluinte (Mateus, 17 anos).

É pró, porque o ensino médio, eu não aprendi nada, pra te falar a verdade, viu? Porque com esse ensino remoto eu não estou tendo uma aprendizagem, assim como eu tive no (Colégio) Gamaliel. Minhas notas no Gamaliel era tudo alta, aí quando entrei no Modelo também foi alta no 1º ano, mas no 2º (ano), quando entrou essa pandemia, que inventaram esse negócio de aula pelo celular(...), sinceramente! (Camila, 18 anos).

O impacto da pandemia na educação pública demonstrou uma reverberação na realização das provas do Enem, com uma queda acentuada no número de inscritos(as) para a edição de 2020 com um total de 5.783.357 inscritos e na edição de 2021 foi registrado o menor número de inscritos desde 2005: 3.109.762, dados que refletem oferta precarizada do ano letivo nas redes públicas de ensino Brasil afora.

Quando perguntados sobre a realização da inscrição para as provas do Enem 2021, destacamos que as/os jovens demonstraram insegurança para enfrentar tal situação, como aparece nas narrativas de Danielle, 18 anos, Maria Júlia, 17 anos e Lucas, 18 anos, respectivamente, nas interações no grupo de discussão:

Eu não me inscrevi porque sei que não estou preparada pra fazer, então vou deixar pra ano que vem (Danielle, 18 anos);

Minha preocupação com o presente é pandemia, né? Claro, que a gente está enfrentando. A gente não sabe quando vai acabar e tal, e as suas sequelas, tipo... em mim, vou falar por mim. É, minha ansiedade aumentou muito. Eu tô fazendo o ensino médio, tô no 3º ano do ensino médio e ainda dando conta

de estudar pra o Enem sozinha, sem o apoio, digamos assim, sabe? E aí é muito difícil, porque tanto no presente quanto pensando, também no futuro eu fico: Meu Deus, será que vou passar, será que vou conseguir entrar numa universidade, no curso que realmente quero? O curso que eu me vejo fazendo, e aí é tudo muito incerto, pronto, a palavra é essa, é tudo muito incerto, tudo tá incerto. (Maria Julia, 17 anos);

Não sei ainda se de cara, quando sair do colégio, irei iniciar o Ensino Superior. Pretendo fazer nível superior, mas não quando sair do Colégio (Lucas, 18 anos).

Um ponto fulcral capturado nas suas falas sobre esta possível transição para o Ensino Superior é que, mesmo acreditando na escola escolhida, tendo como sua maior referência a qualidade de ensino ofertada, os/as jovens lamentam a ausência dos espaços para dialogar sobre esse momento de conclusão da escolaridade básica. São uníssonos(as) quanto à carência de informações e discussões sobre o Ensino Superior, os desafios da nova modalidade de educação, as possibilidades de escolhas profissionais, faculdades, enfim, requerem mais espaços e interlocuções da escola com suas projeções futuras, nas conversas do grupo de discussão:

Na aula nunca, nenhum professor parou pra conversar, pra dar conselho sobre como entrar na universidade, sobre: “Ah, vocês têm que fazer isso, aquilo, sabe... contando experiência de vida, o que eles passaram, como realmente acontece, umas dicas pra passar no Enem, nunca teve essas dicas não. [...] Eu pelo menos, né? A primeira vez que estou falando de universidade é com a senhora. Mas professor, assim, é difícil, eu nunca tive não (Camila, 18 anos)

É, realmente, pró, a primeira pessoa que está falando isso aqui agora é a senhora. Nunca vi nenhum professor, tipo assim, meio que parar a aula pra perguntar sobre isso... planos, não, nenhum! É só atividade, assunto e a aula acaba e pronto. (Danielle, 18 anos).

Oh, pró, eu vejo alguns professores(as) falarem da questão da faculdade periodicamente, não é algo, assim, sabe... profundo. (Mateus, 17 anos).

As narrativas das/dos jovens evidenciam um chamamento para o debate no cotidiano escolar sobre as diversas possibilidades de trajetórias juvenis e seus entrelaçamentos com as dimensões socioculturais, históricas e individuais. A escola, enquanto instituição de referência na configuração da condição juvenil, necessita trazer à tona a tensão e o questionamento sobre a rigidez de seus programas curriculares, os quais ocorrem muitas vezes de forma díspar com as experiências e expectativas juvenis. O fazer pedagógico deve se pautar em minimizar esse descompasso entre a realidade desses(as) jovens plurais e singulares, e as suas aspirações sobre o futuro, cujo papel a ser cumprido vai além da certificação de títulos de escolaridade. O(a)s jovens estudantes, ao mesmo tempo em que desejam uma escola que garanta um bom ensino, também requerem uma escola que olhe para o momento de transição que vivem, com suas expectativas, tensões, dúvidas e inquietações, ou seja, necessitam que se observe a condição juvenil em que se encontram e como suas trajetórias estão se configurando no presente.

É necessário, assim, um processo de aproximação e conhecimento dos(as) que chegam à escola como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo, a partir de uma representação de seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo e, nessa direção, a escola não pode trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude e suas interlocuções com o presente e com o futuro (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Projetos de futuro em tempos de pandemia

Os projetos juvenis em relação ao futuro, após a saída do ensino médio, foram muito impactados pela situação pandêmica que envolveu o planeta, a partir do início de 2020. É importante

situar que, como destaca Velho (2006), é importante a concepção de projeto, a partir da problemática mais ampla de indivíduo e sociedade, entendendo projeto como conduta organizada para atingir finalidades específicas. Ao destacar aspectos da tríade juventudes, trajetórias e projetos na sociedade atual, o autor ressalta que permeiam questões antropológicas e filosóficas associadas ao tema da liberdade individual e de suas limitações e relativizações (VELHO, 2006, p. 195).

Nesse contexto de projetar-se no futuro, precedem questões de identidade, de como esses(as) jovens se veem e se autodefinem, para além do marco etário. As respostas seguem permeadas das transitoriedades e incertezas que marcam tão bem essa fase, cantada muitas vezes em verso e prosa, tal qual foram construindo de forma espontânea nas interações entre pares, conforme são relatadas pelos(as) jovens:

Rapaz, ser jovem é tanta coisa, sei lá... é tanta fase ao mesmo tempo, é quebrando a cara, é aprendendo, é tudo; é ... sei lá, às vezes não pensa em nada, daqui a pouco está pensando tudo ao mesmo tempo, é uma doídice. Não tem como definir ser jovem não, porque(...) não tem uma definição certa não (Camila, 18 anos).

É muito complicado, pró, é muita coisa (...) é, errando, aprendendo e acabando errando de novo... E assim vai (risos). Tudo ao mesmo tempo (Danielle, 18 anos).

Como as garotas disseram aí, dar uma definição de ser jovem é um pouco complicado, porque eu acredito que você pode ser jovem até o último suspiro de sua vida, porque eu acredito que ser jovem está muito mais ligado às suas atitudes do que à sua idade em si; e eu acho que o significa ser jovem é o não ter medo de errar, o não ter medo de inovar, o não ter medo de tentar de novo; é ter energia pra fazer essas coisas (Mateus, 17 anos).

Quem sou eu sou meio difícil de responder, porque vocês não me conhecem, mas eu me conheço, e eu sou eu (risos)

mas pra ... eu acho que vou responder três coisas boas em relação a mim, e três coisas ruins... Sei lá. Eu sou uma pessoa brincalhona, quando tem que ser ... às vezes passo do ponto (risos)[...], mas eu também sou sério. Deixa eu ver outra coisa boa [...] não sei, é muito difícil (risos.) Tem muita coisa boa sobre mim, mas é muito difícil falar assim [...] eu, quando eu quero uma coisa, eu consigo e conquisto essa coisa. Três coisas ruins: quando estou certo de uma coisa eu só vou falar que tô errado quando me mostrarem pontos que tô errado, e isso é meio ruim, porque às vezes eu tô muito errado e não tem como provar esse ponto, aí fico nesse, na chatice. Eu sou chato (risos), esse é o segundo e o terceiro[...] bom ... eu não sei... eu sou meio preguiçoso.(Pedro, 18 anos).

As narrativas trazem uma marca muito forte da juventude, como uma fase em que prevalece a liberdade de experimentação, de conhecer o novo, de ter direito a tentar seguir seus próprios rumos. As/Os jovens acima não trazem o peso das determinações das famílias, das regras a serem seguidas ou os fatos cronologicamente determinados pela sociedade que marcaram por muito tempo a transição juvenil. Ao contrário, enfatizam a observância do direito de tentar, de errar, de acertar, de ser diferente, evidenciando o que citamos aqui, em outro momento do texto, que é um peso menor atribuído às instituições e tradições frente às possibilidades plurais de se vivenciar a condição juvenil atualmente. Por outro lado, os projetos são cada vez mais individualizados e apartados dos suportes sociais e institucionais (SANTOS, 2022).

Cabe aqui portanto, nos reportarmos ao conceito de individuação discutido pelo professor e sociólogo Danilo Martuccelli, que passou a investigar a formação do indivíduo no meio dos processos societários, processo em que os sujeitos se constroem para além das estruturas existentes e pré-definidas, e a partir do arcabouço cultural, histórico e social que negociam. No seu conjunto estrutural, todos os indivíduos passam por desafios/provas que devem enfrentar e cada qual irá dar uma resposta singular, de acordo com seus recursos, identidades e posições, porém, dadas as características da sociedade moderna, todos estão sujeitos a

passar por provas comuns. No entanto, o processo de individuação varia entre sociedades e também entre períodos históricos que configuram experiências individuais comuns, expressando a dialética entre o comum e o singular presente nesta perspectiva sociológica (MARTUCCELLI *apud* SETTON; SPOSITO, 2013, p. 259; MARTUCCELLI, 2007).

Esses trechos de narrativas também revelam os desafios que as/os jovens têm em buscar uma autodefinição para esta fase da vida, ao passo que pululam dos textos questões subjetivas que as/os individualizam, tornando-os(as) singulares em suas trajetórias aparentemente comuns: a/o jovem que deixa em evidência a sua identidade *queer*, a/o jovem que convive com os novos arranjos familiares, as indecisões nas escolhas futuras, o/a jovem que é skatista, são expressões concretas de presenças afirmativas que a escola muitas vezes invisibiliza ou mesmo tenta silenciar nas relações pedagógicas escolares. A construção de uma sociedade democrática não pode desconsiderar os desafios e dilemas vividos pelos diferentes sujeitos sociais nos seus ciclos de vida. Esse desafio está colocado para as/os jovens, para o mundo adulto e, principalmente, para os professores(as) das escolas de ensino médio (DAYRELL; CARRANO, 2014 *apud* SANTOS, 2022).

E o contexto de incertezas e das volatilidades, que são marcas da contemporaneidade, veio a ser intensificado com a pandemia. No Brasil, o impacto negativo no campo educacional foi amplificado pelas desigualdades sociais que já marcam o país que, de acordo com o coeficiente de Gini, que mede a concentração de renda, o Brasil ocupa 10^a posição entre os países mais desiguais do mundo, com índice mais elevado que países africanos (LUZ *et al*; 2021). Assim, a ausência de ações e políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal, para dar continuidade ao direito à educação, mesmo com a suspensão das atividades presenciais, evidenciou a distinção entre a educação recebida por crianças e jovens, de acordo a sua pertença socioeconômica, impactando no presente e nas projeções futuras. Se, por um lado, crianças

e jovens estudantes de escolas privadas tiveram acesso a aulas e atividades síncronas, com acesso a dispositivos eletrônicos, internet de qualidade e condições no ambiente doméstico para acompanhar e desenvolver as atividades escolares. Por outro lado, as/os estudantes de escolas públicas penaram com a carência ou precariedade de dispositivos individuais para poder acompanhar as aulas, ausência total de internet ou internet de baixa qualidade, além do ambiente doméstico, na maioria das vezes, não oferecer condições físicas e acústicas para a aprendizagem.

Com a retomada do ano letivo na rede pública estadual baiana, em março de 2021, as/os alunos(as) foram empurrados para o ensino remoto, sem os devidos suportes tecnológicos para os/as discentes, de um lado, e de outro lado, as/os docentes foram levados também para uma situação extremamente desafiadora, que foi ministrar aulas através de plataformas virtuais, transpor a experiência de uma prática pedagógica pautada em saberes de décadas no modo presencial para um sistema de ensino e aprendizagem totalmente virtual. Esse novo contexto educacional gerou muitas insatisfações nas/nos jovens estudantes, que se apoiavam na qualidade do ensino da referida escola para planejar conquistas futuras. As/Os estudantes, em sua grande maioria, têm acompanhado as aulas através de celular próprio (56,3%), outros assinalaram ter notebook (25%) ou computador (12,5%), apenas um jovem, dentre os 16 que informou que acompanha as aulas remotas em celular de outro familiar. (6,3%). No entanto, todos informaram possuir internet por empresa contratada.

Este cenário educacional refletiu com muita intensidade nas projeções de futuro desses(as) jovens, somado à crise econômica e política que o país vem atravessando. As narrativas de alguns deles/delas evidenciam essa temeridade, quando perguntados(as) sobre as suas principais preocupações no presente e no futuro, a incerteza esteve presente, como uma tônica fundamental na questão do futuro, como demonstram nas falas a seguir:

Atualmente a pandemia e a resolução dela, e as cicatrizes que ela vai deixar em nossa economia, principalmente em

nosso sistema educacional, e falta de oportunidades pra gente conseguir construir uma vida de qualidade.[...] O meu sentimento tem muito mais a ver com perda, porque o espaço da escola era onde tudo acontecia pra mim na minha vida [...], porém, com a pandemia, e como aluno de escola pública, a gente passou e tá passando por muitas dificuldades e muitas incertezas, às vezes o ânimo é algo, ter mesmo o ânimo de fazer alguma coisa é difícil de se alcançar (Mateus, 17 anos,).

Pró, é praticamente isso aí, eu acho que não traço mais um caminho, porque em 2019 eu pensava tanta coisa, e veio essa pandemia pra acabar com tanto plano que eu nem imaginava que ia acontecer isso. É, mais a pandemia mesmo... uma incerteza muito grande (Camila, 18 anos).

Pró, é mais a pandemia mesmo, muita coisa mudou, ninguém esperava isso, achava que ia ser um vírus que poderia acabar rápido, hoje em dia já vai fazer dois anos nessa, então, ficou tudo uma confusão, uma loucura, é ... (Danielle, 18 anos, narrativa através de áudio via WhatsApp). Devido à pandemia meus planos tiveram que mudar, minha preocupação é de correr atrás do tempo perdido (Lucas, 18 anos).

O jovem acima se refere ao tempo do ano letivo de 2020, que não houve devido à pandemia, e não houve nenhuma política de implantação de ensino remoto durante o período de suspensão das aulas, como uma das medidas de distanciamento social. Nos questionários as/os jovens pontuaram também questões econômicas do cenário nacional, incidindo diretamente sobre seus sonhos, pontuando medos e preocupações como: não conseguir uma bolsa de estudo ou dinheiro para pagar a faculdade, estudo e trabalho, corte de gastos (investimentos em setores públicos), fim das universidades públicas e escassez de concurso público, a crise e falta de fundos, essas foram respostas que demonstraram a conexão que eles/elas fazem entre os que sonham com a realidade em que se encontram no plano macrossocial. O cenário sócio-político e econômico já estava marcado por altas taxas de desemprego, desmonte das políticas sociais e intensos cortes de

investimentos em saúde, educação e pesquisa no Brasil, na gestão do atual presidente Jair Bolsonaro (sem partido, 2019-2022), tem no atravessamento da pandemia um agravamento desse quadro.

Assim, tal delineamento de escolhas futuras ocorre de modo pautado numa constante negociação entre as questões subjetivas e questões objetivas, levando os sujeitos jovens a transitarem entre escolhas sonhadas e as limitações da realidade. Sobre tal situação, Velho (2003) aponta que, em uma sociedade complexa moderno-contemporânea, o indivíduo transita por diferentes mundos, ou fronteiras simbólicas, com mais ou menos facilidade – trânsito este que revela seu campo de possibilidades.

É nesse movimento que surge o processo de negociação, no qual o indivíduo, ao seguir seu projeto traçado, segue negociando com as diferenças contempladas, singularizando suas escolhas e metamorfoseando sua trajetória, ainda que limitado pelas objetividades da realidade em que está inserido (DE LUCA *et al*; 2016). É também neste contexto que recorreremos ao conceito de provas, definido em Martuccelli (2013) como os desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são constrangidos a enfrentar e, ao vivenciarem tais provas, vão inscrevendo suas trajetórias, tornando-se, ao mesmo tempo, um processo de singularização onde cada indivíduo é fruto de uma série de diferentes experiências, para além de seu contexto histórico e social. (MARTUCCELLI *apud* SETTON; SPOSITO, 2013, p. 259, tradução nossa).

Este trânsito entre os projetos e os limites da realidade está bem presente nos trechos a seguir. Os/as jovens se veem limitados por circunstâncias concretas, como territorialidade, questões econômicas e, sobretudo, a pandemia, como possíveis empecilhos ou mesmo elementos impeditivos de alçarem voos mais altos, em busca da concretização de suas metas traçadas, situação que reflete o campo de possibilidades delineado por Gilberto Velho (2003), que é a condicionalidade objetiva sobre os projetos elaborados. Quando foram interrogados sobre o que poderia impactar a concretização dos seus sonhos e projetos futuros:

Antes da pandemia eu tava estudando muito teatro, porque, além da escola, eu quero fazer artes cênicas, juntar uma renda e levar teatro, proporcionar o teatro pra quem não conhece o teatro, que tem muita gente no Brasil a fora que não conhece, então meu desejo mesmo é juntar uma grana, bastante dinheiro, pegar uns cenários, um carro e viajar pelo interior do Brasil, apresentando peças em praças pra quem não conhece. Só que esse é um desejo muito difícil, eu vou ter que focar muito, em questão de dinheiro, em questão de estudo, questão do conhecimento, vou ter que focar muito e esse foco tá meio difícil com a pandemia. Antes da pandemia, eu tinha muita força de vontade, embora eu era meio pra baixo e tal... quando tava sozinho... quando eu tava com meus amigos ou meus familiares eu era bem normal, só que com a pandemia, e eu ficando sozinho, foi aumentando, e cheguei no momento que fiquei só hibernando e não produzi nada, só fiquei deitado [...] enfim, com meus pensamentos (Pedro, 18 anos).

Ainda sobre as delimitações do campo de possibilidades em que os jovens estão imbricados, trazemos o relato de Maria Júlia, que destaca além das incertezas futuras, a instabilidade causada na sociedade pela pandemia, bem como a questão da redução das oportunidades de qualificação profissional na área que ela almeja ingressar, quando compara sua cidade de origem aos grandes centros urbanos:

Minhas inseguranças vêm por causa da pandemia, que tá tudo muito incerto, eu não sei o que vou fazer esse ano, o que vou fazer ano que vem, se eu passar (Enem) vai ser presencial? Eu vou ser chamada? Eu quero ter mestrado, doutorado, quero fazer... Até porque eu quero trabalhar em laboratório, eu quero ir até pra o exterior, sabe? Porque, infelizmente, o Brasil não reconhece os cientistas, e aí tem que ir pra o exterior [...] Pró, as oportunidades são diferentes, né? Primeiro, que por falta do meio cultural acaba sendo diferente e também por questão de... como posso falar... oportunidades. Não dá pra comparar uma oportunidade de que eu, morando aqui em Feira vou ter, se eu tivesse morando em São Paulo, ou se eu morasse em São Paulo comparada oportunidade de trabalho e de estudos se eu tivesse morando lá nos Estados Unidos, por exemplo (Maria Julia, 17 anos).

No contexto das projeções futuras atreladas aos estudos de nível superior, destaca-se a narrativa da jovem Vitória, a qual revela projeções futuras que englobam independência financeira e familiar, no entanto quando se refere ao “seu diploma”, se vê atualmente desafiada a superar a instabilidade emocional e social deixada pela pandemia:

Eu quero sim conquistar minhas coisas, eu tenho em mente também, né? O meu futuro de uma forma que eu planejo há muito tempo, é só frustração mesmo, por planejar uma coisa e não sair como eu queira, por conta também da situação atual que a gente tá. É difícil a gente tá pensando no futuro assim, por ser uma situação difícil, pegou todo mundo de surpresa essa pandemia e isso me pegou também, né? Mas eu me vejo sim, bem sucedida, com minha casa, com meus estudos, com meu diploma, mas que é uma coisa que, como eu disse, eu estou desleixada no momento, não sei nem o que eu quero, mas... eu preciso ainda me encontrar pra botar isso em prática (Vitória, 17 anos).

A trajetória de jovens de classe econômica de baixa renda está sujeita às próprias condições que ocupam na sociedade, marcada por desafios e percalços constantes relativos à escassez de recursos econômicos e suas privações correlatas. No entanto, muitas vezes, apesar do entrelaçamento dos fatores externos, seguem trilhando seus caminhos, acreditando, sobretudo, no poder do agenciamento individual como principal elemento responsável pelas suas conquistas e fracassos.

Considerações finais

Analisando as vozes juvenis, foi possível evidenciar elementos acerca do significado da escola para eles/elas e como representam essa transição para o ingresso no Ensino Superior, contudo, a tônica da vivência da pandemia, iniciada em 2020, aparece como um fator muito presente em diversos momentos de suas falas e projeções. Para a realização da transição entre o ensino médio e o superior, a estratégia que esses(as) estudantes

têm conhecimento e afirmam que irão utilizar é o ingresso através da pontuação obtida nas provas do Enem. Atribuem muito esse êxito ao campo individual, enfatizando qualidades como esforço, dedicação e foco nos estudos, e a realidade sócio, cultural e econômica em que estão inseridos(as) não aparece com tanta força na configuração dos seus projetos futuros. Ainda assim, mesmo com o foco nas suas potencialidades individuais, muitos(as) jovens pesquisados(as) apontaram o medo de enfrentar as provas do Enem logo em seguida à conclusão do ensino médio, após esse hiato educacional causado pela pandemia, com receio de não estarem com uma base de conhecimentos escolares suficientes para garantir uma boa nota, bem como também alguns apontaram a necessidade de ingressar imediatamente no mercado de trabalho para garantir seu sustento financeiro e/ou ajudar a família.

Os relatos juvenis sinalizaram para a importância de trazer o debate na dinâmica escolar, promovendo espaços de diálogos e problematizações sobre as perspectivas de ingresso no Ensino Superior, com seus desafios e possibilidades. Há que se considerar que, pelo contexto de desigualdades e injustiças sociais que marcam as juventudes brasileiras, a promoção deste debate que coloca a escola em um patamar de referência positiva, enquanto instituição justamente responsável pela produção/ampliação de conhecimentos, é muito positiva. Por ser um espaço que marca uma etapa importante da identidade juvenil, faz-se necessário que a escola esteja atenta às demandas crescentes das juventudes populares que já estão em um patamar diferenciado, pelo fato de estarem concluindo o ensino médio em um país que ainda não universalizou esta etapa de estudo para todos. A escola, enquanto lócus de formação, é também construtora de valores e atitudes, logo, pode contribuir de forma positiva ou negativa nas projeções futuras das/dos jovens, ampliando os conhecimentos que possibilitam a percepção dessa dinâmica de escolhas, tensionadas pelas condições objetivas e subjetivas por onde esses(as) jovens se constroem.

Referências

BAHIA. Diário Oficial do Estado de 28 de março de 2020.

CARRANO, Paulo. **Jovens, escolas e cidades**: desafios à autonomia e à convivência. Revista Teias v. 12, n. 26, 07-22, set./dez. 2011.

D'AVILA, Geruza Tavares; KRAWULSKI Edite; VERIGUINE Nadia Rocha; SOARES, Dulce Helena Penna. **Acesso ao Ensino Superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular**. Psicologia & Sociedade; 23 (2): 350-358, 2011.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este jovem que chega à escola. IN: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

DE LUCA Gabriela; OLIVEIRA, Sidinei Rocha; CHIESA, Carolina Dalla. **Projeto e Metamorfose**: Contribuições de Gilberto Velho para os estudos sobre carreiras. RAC, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, art. 4, pp. 458-476, Jul./Ago. 2016.

GALVÃO, Ayla Arapiraca. **Onde Está o Futuro? Projetos de vida de jovens da periferia a partir das suas vivências de tempo e espaço**. Orientadora: Prof^a Dr^a Giuseppina Marsico Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2020. Versão eletrônica.

IBGE – Instituto de Geografia e Estatística. Pnad Contínua Educação 2019. Junho de 2020.

LEÃO Geraldo, DAYRELL Juarez Tarcísio, REIS Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação e. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.

LUZ; FEFFERMANN; ABRAMOVAY; WEISHEIMER; FERREIRA; CAVALCANTE; SILVA; LOPES. **Os jovens brasileiros em tempos de covid-19**. Revista Princípios nº 160 nov./2020–Fev./2021.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo**: la sociedade a escala del individuo. 1. Ed. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/72259015/martuccelli-cambio-de-rumbo-pdf>. Acesso em 27 de nove 2020.

PAIS, José Machado, CAIRNS David, PAPPÁMIKAIL Lia. **Jovens europeus retrato da diversidade**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005.

SANTOS, Carlene Leão Machado dos. **Projetos de futuro e transições juvenis na saída do ensino médio: tensões e desejos em tempos de pandemia**. Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. **Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude**. Estudos avançados ,34 (99), 2020.

SETTON Maria da Graça Jacintho; SPOSITO Marília Pontes. **Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. **São Paulo**: Ação Educativa, 2003.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

<https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/24/enem-2021-tem-31-milhoes-de-inscritos-confirmados.ghtml>. Acesso em 01 set 2022.

Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior: reflexões críticas

*Iron Pedreira Alves
Vanessa da Silva Peixoto*

Introdução

A transição para o Ensino Superior demanda às/aos estudantes - principalmente àqueles(as) recém-saídos(as) do ensino médio - um grau de autonomia acadêmica mais elevado do que o exigido durante a educação básica. Esse cenário tem motivado alguns/algumas docentes a superar o comportamento de atribuir as dificuldades dos(as)estudantes à sua trajetória escolar ou contexto socioeconômico (ALVES; POZO, 2020) e propor intervenções que ajudem a desenvolver a aprendizagem autorregulada em alunos(as) ingressantes (SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018; ROSÁRIO *et al*, 2010). Os resultados positivos relatados nos animam a compreender melhor o processo de autorregulação da aprendizagem - definida, provisoriamente, como o gerenciamento do ato de aprender - e as possibilidades de promovê-la na universidade.

Em um recente trabalho de revisão de literatura, Caliatto e Almeida (2020) analisaram 90 artigos publicados em periódicos científicos de todos os continentes, entre os anos de 2008 e 2018, buscando uma compreensão sobre o que se tem produzido a respeito das habilidades acadêmicas e dos métodos de estudo utilizados por estudantes universitários(as) e suas implicações para o rendimento acadêmico. Os resultados desse estudo evidenciaram que a maior parte dos fatores considerados importantes pelos(as) pesquisadores(as) para que se possa compreender a aprendizagem

e o desempenho acadêmico no Ensino Superior diz respeito às variáveis cognitivas, metacognitivas e motivacionais, que podem ser englobadas dentro do constructo da psicologia educacional chamado autorregulação da aprendizagem.

Em uma revisão sistemática de 38 meta-análises sobre as variáveis relacionadas ao desempenho de alunos(as) universitários(as) (perfazendo um total de 1.920.239 sujeitos), Schneider e Preckel (2017) encontraram tanto fatores relativos ao ensino quanto às/aos próprios(as) estudantes que interferiam, de maneira positiva, na aprendizagem desses(as) alunos(as). Uma das conclusões desses autores tem relação direta com o tema do presente capítulo: “estes resultados destacam a importância de estratégias de aprendizagem autorreguladas, particularmente a gestão de esforço e tempo, para os alunos(as) do Ensino Superior” (p.27). Quanto mais as/os estudantes se utilizam dessas estratégias, melhores resultados eles obtêm.

O campo das ciências humanas em geral e da psicologia, em particular, se caracterizam pela diversidade de abordagens teórico-metodológicas que, não raro, podem levar a interpretações bastante divergentes sobre um mesmo fenômeno ou acontecimento. No âmbito das pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem não é diferente e, por isso, contamos atualmente com diversos modelos teóricos que se propõem a explicá-la (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; PANADERO, 2017; PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

De acordo com Ganda e Boruchovitch (2018), a diversidade de modelos teóricos sobre a autorregulação da aprendizagem reflete a importância e o crescente interesse pelo tema nos últimos anos. Para as autoras, os alunos(as) que desenvolvem uma maior habilidade de autorregulação obtêm mais benefícios acadêmicos, tais como maiores motivações para aprender, mais organização, disciplina e persistência frente às dificuldades, o que resultaria em melhorias na aprendizagem e no desempenho. Isso se dá, possivelmente, pelo fato de estudantes autorregulados apresentarem comportamentos, crenças, emoções, motivações e modos de se relacionar com os outros que favorecem o aprendizado.

Ainda segundo Ganda e Boruchovitch (2018), o conceito de autorregulação da aprendizagem englobaria quatro dimensões do processo de aprendizagem, quais sejam: a dimensão cognitiva/metacognitiva, que envolve o uso de estratégias de aprendizagem, utilizadas com o propósito de facilitar o armazenamento da informação (estratégias cognitivas) ou com o objetivo de planejar, monitorar e regular a aprendizagem (estratégias metacognitivas). Há uma terceira categoria de estratégias que devem ser evitadas pelos(as) aprendizes, denominadas estratégias autoprejudiciais. Elas consistem em verbalizações e comportamentos que ocorreriam antes ou durante a realização de uma tarefa, cujo objetivo seria externalizar a culpa por um provável fracasso.

A segunda dimensão seria a motivacional. A motivação, definida pelas autoras (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 73) “como aquilo que move uma pessoa à ação”, seria determinante para iniciar e manter os esforços nas tarefas de aprendizagem. Tomando como referência o trabalho de Ryan e Deci (2000), as referidas autoras afirmam que a motivação pode apresentar uma orientação mais intrínseca ou extrínseca, tendo um *continuum* entre uma e outra. Na orientação intrínseca, haveria um interesse pessoal e prazer espontâneo em relação a uma determinada tarefa. Já na orientação extrínseca, a realização da tarefa visaria o recebimento de recompensas externas, como uma nota ou aprovação social.

A terceira dimensão, seria a emocional/afetiva, composta por elementos fisiológicos, cognitivos e comportamentais, que estariam presentes antes, durante e depois da realização de uma tarefa. A depender de diversos fatores pessoais (p. ex., domínio de estratégias) e contextuais (p. ex., entorno social e cultural), as emoções podem ter um impacto positivo ou negativo no processo de aprendizagem do/da estudante. Daí a importância de ajudar as/os alunos(as) a desenvolverem modos de regulação emocional, baseados no reconhecimento, monitoramento, avaliação e modificação das respostas emocionais.

A quarta e última dimensão do conceito de autorregulação, de acordo com Ganda e Boruchovitch (2018), é a dimensão social, que

englobaria docentes, familiares, pares e o contexto econômico/cultural. Essa dimensão ajuda a compreender que o sucesso ou fracasso da aprendizagem não é de responsabilidade exclusiva do sujeito que aprende. Por isso se deve investir na formação daqueles que podem colaborar com a aprendizagem discente, sendo as/os professoras(as) o principal grupo de apoio.

De acordo com Veiga Simão e Frison (2013), a autorregulação da aprendizagem também se caracteriza por ser uma ação intencional, planejada, temporal, dinâmica e complexa. Intencional, porque visa atingir um determinado objetivo, que pode ser definido pelo aprendiz de maneira mais ou menos precisa; Planejada, pois segue uma sequência estratégica de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais; Temporal, já que necessita ser executada em um determinado prazo; Dinâmica, pois o planejamento inicial pode ser modificado em função do monitoramento dos resultados das ações em curso; Complexa, porque engloba uma série de fatores (cognitivos, metacognitivos, motivacionais, e socioemocionais) que vão interferir tanto no processo como nos resultados.

Ainda segundo Veiga, Simão e Frison (2013), a autorregulação da aprendizagem se caracteriza como um processo multidimensional, o que pode ser facilmente deduzido dos parágrafos anteriores, e cíclico, pois há uma interação entre as etapas do processo, inclusive a avaliação dos resultados de uma determinada ação repercutirá sobre o planejamento de uma ação seguinte, com características similares. Dentre os diversos modelos teóricos existentes sobre a autorregulação da aprendizagem, conforme mencionado anteriormente, o que mais se adequa a essas características e também o mais difundido (PANADERO; TAPIA, 2014) é o de Barry Zimmerman, que passará a ser descrito doravante.

O modelo teórico de Barry J. Zimmerman

Podemos compreender o significado do termo autorregulação da aprendizagem a partir de definições apresentadas por Barry Zimmerman em diferentes textos. Para Schunk e Zimmerman

(2003, p. 59), por exemplo, “a autorregulação (ou aprendizagem autorregulada) refere-se à aprendizagem que resulta de pensamentos e comportamentos autogerados pelos alunos(as) que são sistematicamente orientados para a consecução de seus objetivos de aprendizagem”. Nesta definição, pode-se perceber claramente o papel central da/do aprendiz no seu processo de aprendizagem. Não se deve depreender disso, entretanto, que os resultados da aprendizagem são de responsabilidade exclusiva do/da estudante. O próprio Zimmerman deixa claro que há uma influência recíproca entre o sujeito e seu contexto no processo de aprendizagem (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2003).

Nesse sentido, Zimmerman (2013) propõe o que ele chama de Modelo Multinível de Treinamento Autorregulatório (*A Multilevel Model of Self-Regulatory Training*). De acordo com este modelo, existiriam quatro níveis ou etapas até a consecução do comportamento autorregulado. Os dois primeiros níveis teriam influência social e os dois últimos se caracterizariam por um controle mais pessoal das ações.

O primeiro dos quatro níveis referidos seria o nível observacional. Nesta etapa, a/o aprendiz deve observar um modelo aprendendo ou realizando algo a ser aprendido. O/a aprendiz/observador pode ser motivado se constata que o comportamento do modelo gera consequências positivas. O segundo nível é o da emulação, que é quando o observador tenta reproduzir as ações do modelo, com o objetivo de aprendê-las. Nesta fase, o *feedback* social é crucial para melhoria da performance. Na etapa seguinte, chamada de nível autocontrolado, deve haver a prática deliberada por parte do/da aprendiz, que se utilizará de representações mentais do modelo outrora observado, para avaliar o próprio progresso. Por fim, há o nível autorregulado, que é quando o/a aprendiz é capaz de adaptar seu desempenho às variações encontradas nos diversos contextos onde serão executados o comportamento aprendido.

Em outra passagem, Ramdas e Zimmerman (2011, p. 198) propõem a seguinte definição do conceito em foco: “A autorregulação é

um processo proativo pelo qual os indivíduos organizam e gerenciam consistentemente seus pensamentos, emoções, comportamentos e ambiente, a fim de atingir metas acadêmicas”. Desta proposição depreende-se que a aprendizagem para ser caracterizada como autorregulada, não pode ser meramente reativa em relação às tarefas, muito menos esporádica. Nesta definição também são evidenciados quatro fatores cruciais para a aprendizagem acadêmica: os pensamentos, as emoções, o comportamento e o ambiente.

No livro “The Handbook of Metacognition in Education”, de 2009, o autor dedica um capítulo, junto a Moylan (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009), para explicar os fundamentos da autorregulação. Assim como Ganda e Boruchovitch (2018), Zimmerman e Moylan apontam a importância dos aspectos motivacionais, e metacognitivos para o alcance da autorregulação acadêmica. Além disso, os autores mencionam, também, a presença de fatores como atenção, retenção, e autoconsciência no comportamento de estudantes autorregulados. Para Zimmerman, a autorregulação pode ser organizada em três fases, sendo elas nomeadas Antecipação, Performance e Autorreflexão (ver Figura 1).

Figura 1 - Fases e subprocessos da autorregulação.



Fonte: Adaptado de Zimmerman (2013) pelos autores.

Na fase prévia - ou antecipação - se iniciaria a autorregulação, a partir da análise da tarefa a ser realizada. É necessário estabelecer objetivos, e planejar estratégias para alcançá-los. Nessa fase, as crenças automotivacionais do/da estudante serão cruciais para o sucesso da etapa. Essas crenças são constituídas pela noção de autoeficácia que o indivíduo possui sobre si - ou seja, a percepção do seu potencial e das suas limitações para execução de determinadas tarefas; a expectativa inicial posta sobre a tarefa a ser executada, a partir do planejamento realizado; o nível de interesse empreendido na atividade; e o foco nos objetivos estabelecidos. A capacidade de analisar corretamente a tarefa a ser realizada, bem como a construção de processos sistemáticos para solucionar componentes específicos de uma atividade (ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009, p. 302), são de grande auxílio para direcionar corretamente o/a estudante.

Para analisar a tarefa corretamente, o indivíduo precisa decompor a atividade em categorias ou etapas e, a partir dessa organização, estabelecer estratégias, levando em consideração as especificidades do contexto e das habilidades requeridas, para executá-la. Assim, ele selecionará as estratégias e metodologias que mais se adequarão à atividade e ao ambiente em que está inserido. Assim também, a forma como o/a estudante estabelecerá seus objetivos influenciará na motivação requerida para dar continuidade à atividade. Ao escolher objetivos realistas, que possam ser alcançados dentro do tempo previsto, o/a estudante conseguirá se manter motivado. Além disso, estudantes que têm o objetivo de aprender, em específico, tendem a utilizar estratégias de aprendizagem mais profundas e complexas, refletem melhor sobre o seu desempenho, e se recuperam mais rápido de resultados insatisfatórios (GRANT; DWECK, 2003, *apud* ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009).

Acompanhado dos elementos acima, a automotivação também depende da percepção de autoeficácia, expectativa de desempenho, e o interesse intrínseco do/da estudante. Como

mencionado anteriormente, a autoeficácia visa o potencial e as limitações do indivíduo, e influencia a escolha dos objetivos, das estratégias, e até do nível de esforço e persistência empreendidos. Assim também acontece com o nível de interesse intrínseco. Dessa forma, se for realista, a autoeficácia resultará em escolhas com maior nível de autorregulação.

Na segunda fase, que pode ser denominada de execução, ou performance, o/a estudante precisará exercitar o seu autocontrole e auto-observação. No que diz respeito ao primeiro comportamento, será necessário para executar as estratégias previamente estabelecidas, e engloba os procedimentos para a realização da tarefa, como, por exemplo, plano de ação, ou questionamento. Zimmerman chama essa estratégia de autoinstrução. Além disso, o autor aponta como outra estratégia de autocontrole o *“imagery”*, ou, simbolismo visual, que conta com a capacidade do indivíduo de organizar visualmente as informações recebidas, em mapas mentais, organogramas, diagramas, ou outras formas de disposição. Esse procedimento ajuda na retenção de informações e aprendizagem, facilitando a retomada do que foi aprendido. O gerenciamento do tempo, também incluído na categoria de autocontrole, se refere à habilidade de realizar as tarefas dentro do prazo, bem como prever o tempo necessário para realizar determinado passo, ou alcançar certo objetivo, e cumprir com a previsão. O gerenciamento do ambiente, adaptando às necessidades do indivíduo e da atividade a ser executada, bem como a procura por ajuda também recaem como estratégias de autocontrole.

A prática da auto-observação, também dentro da segunda fase, ajudará o/a estudante a adaptar as estratégias citadas acima às suas necessidades e desempenho. Para o autor, existem duas formas de realizar essa observação: procedimentos formais e informais. O auto registro seria uma maneira formal de acompanhar o próprio processo de aprendizagem, enquanto o monitoramento metacognitivo se constitui como uma ferramenta informal de acompanhamento. Registros formais de acompanhamento são uma possibilidade

de acompanhamento do desenvolvimento, e de desempenho, que beneficiam o/a estudante à medida que fornecem detalhes específicos, confiabilidade e datas. Modelos como portfólios, por exemplo, são comumente usados também por docentes, geralmente da educação básica, para observar e acompanhar o desempenho dos seus alunos(as) durante o ano letivo, fornecendo dados confiáveis e que os ajudam a adaptar e direcionar as estratégias de ensino para as necessidades dos alunos(as).

Por fim, a fase de autorreflexão, é organizada em duas categorias: o autojulgamento e a auto reação. O autojulgamento se refere a um processo de coleta e organização das informações previamente registradas, fazendo um balanço sobre as expectativas iniciais, os objetivos estabelecidos, as estratégias utilizadas para executar as atividades, entre outros aspectos importantes para o andamento do ciclo. Ele abarca dois momentos: autoavaliação e atribuições causais. Na autoavaliação, as/os estudantes coletam pensamentos sobre o planejamento e a execução das atividades, e atribuem significados a eles (atribuição causal), ou seja, farão julgamentos sobre as fases anteriores. É comum a emersão de sentimentos durante esse processo.

O autor explica que os objetivos traçados pelos(as) estudantes durante a fase de planejamento, irão influenciar o padrão que será utilizado pelos mesmos para se avaliarem durante a terceira fase. As/Os estudantes geralmente utilizam como base para seus padrões de avaliação os próprios desempenhos obtidos anteriormente, comparação social com o desempenho de outros indivíduos, e o domínio de suas habilidades. Nesse momento, estabelecer padrões realistas será de grande importância para a manutenção da motivação. As atribuições causais, definidas por Zimmerman (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009, p. 304) como “crenças sobre as implicações causais de resultados pessoais”, podem influenciar a motivação do indivíduo, a depender das explicações adotadas. Por exemplo, ao focar em fatores incontroláveis, como a inteligência, o/a estudante pode facilmente se sentir desmotivado.

Porém, quando vincula ao erro aspectos controláveis, como o esforço empregado, conseguirá manter a motivação para modificar seus comportamentos e utilizar estratégias mais eficazes.

Enfim, a categoria de auto reação é composta por dois comportamentos que ditarão a continuidade, ou não, do ciclo de autorregulação. São elas as decisões adaptativas ou defensivas. O primeiro tipo se refere à continuidade, ou modificação, do uso das estratégias utilizadas, dentro do ciclo de autorregulação. Por outro lado, as decisões defensivas levam o/a estudante a se esquivar do ciclo de autorregulação, seja pela modificação ou aprimoramento das estratégias, a fim de evitar desconfortos e insatisfações. Algumas reações defensivas, exemplificadas por Zimmerman, são não pedir ajuda, procrastinar, desengajar cognitivamente, e desenvolver o sentimento de apatia. Essas decisões serão diretamente influenciadas pela autossatisfação, também presente na categoria de auto reação. A autossatisfação se refere a como o indivíduo reagirá a seu próprio julgamento do desempenho obtido. Se a resposta for satisfatória, é mais provável que ele tome uma decisão adaptativa. Porém, caso as expectativas não sejam alcançadas e o autojulgamento não seja favorável, o/a estudante poderá sentir uma insatisfação que facilitará a tomada de decisões defensivas, atrapalhando a continuidade do ciclo de autorregulação.

Intervenção em autorregulação da aprendizagem

Em um capítulo sobre programas de promoção da autorregulação da aprendizagem, Pelissoni e Polydoro (2017) comentam uma série de revisões e metanálises que, desde 1996, vêm evidenciando que resultados positivos no manejo da aprendizagem podem ser obtidos mediante intervenções sistemáticas nos diversos níveis de ensino em geral e no Ensino Superior, em particular. Nesta etapa educativa, objeto de aprofundamento das autoras, as intervenções podem ocorrer presencialmente ou mediadas por tecnologias digitais.

A modalidade presencial pode ser de dois tipos: de justaposição curricular, quando as atividades acontecem em um tempo

e espaço específico para tratar de temas ligados à autorregulação da aprendizagem; e de infusão curricular, quando a autorregulação é promovida desde o currículo. A modalidade mediada por tecnologias também pode acontecer de duas maneiras: as intervenções *online* são as que acontecem exclusivamente mediadas por tecnologias digitais, sem interações “face a face”. Podem ser síncronas (quando as/os participantes estão conectados ao mesmo tempo) ou assíncronas, quando as/os participantes interagem com os materiais nos momentos que lhes for mais conveniente. A segunda modalidade mediada por tecnologias digitais são as intervenções híbridas, que se caracterizam por combinar atividades *online* e presenciais. De acordo com as autoras, a modalidade híbrida foi a que obteve melhores resultados (PELISSONI; POLYDORO, 2017).

Às modalidades referidas anteriormente, Ganda e Boruchovitch (2019) acrescentam outras classificações dos programas de intervenção, tais como: quanto ao conteúdo, as ações podem ser de tipo específico (conteúdo único) ou geral (diversos conteúdos); podem ter uma duração curta (1 a 4 encontros), média (5 a 12 encontros) ou longa (acima de 12 encontros); o público alvo pode ser estudantes do Ensino Fundamental, Médio, Superior ou pós-graduandos e profissionais; quanto ao número de alunos(as), pode ser individual, grupos pequenos, turmas fechadas ou grupos grandes (acima de dez alunos(as)); finalmente, quanto a qualificação do instrutor(a), este pode ser um(a) professor(a), um(a) tutor(a)/monitor(a) ou pode prescindir da figura do/da instrutor(a).

De acordo com Dantas *et al.* (2017), ações interventivas em autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior bastante frequentes são aquelas baseadas no livro “Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012). O livro é composto de catorze cartas que o personagem fictício Gervásio, um aluno ingressante na universidade, escreve para seu umbigo (uma metáfora da autorreflexão), refletindo sobre essa nova e desafiadora experiência que é adentrar ao Ensino

Superior. Nestas cartas, são abordados diversos temas relativos à autorregulação da aprendizagem, tais como estabelecimento de objetivos, gerenciamento do tempo, estratégias de aprendizagem, resolução de problemas, etc.

Essas cartas servem de mote para a reflexão e desenvolvimento de habilidades de autorregulação das/dos participantes. Elas podem ser utilizadas na sua totalidade ou pode-se selecionar algumas, a depender dos objetivos da intervenção. O livro também apresenta uma fundamentação teórica e sugestões de atividades para quem for implementar o projeto. Diversos estudos foram publicados sobre intervenções orientadas pelo “Gervásio”, maneira resumida de se referir ao livro e ao programa. Segundo Dantas *et al.* (2017, p. 79):

Os estudos descrevem a utilização do programa com diferentes públicos (alunos(as) ingressantes e não ingressantes de diferentes cursos e anos; alunos(as) com insucesso acadêmico), contextos (diferentes instituições e países, como a Espanha, Portugal, Moçambique, Chile, Brasil e África do Sul), formatos (justaposição e infusão curricular) e modalidade (presencial e *online*).

Um exemplo de intervenção bem sucedida utilizando-se o livro *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*, foi relatado por Polydoro *et al.* (2015). Em uma universidade pública, foi oferecida às/aos alunos(as) uma disciplina eletiva, na modalidade híbrida, com quinze encontros semanais, nos quais foram discutidos os seguintes temas: estudo, objetivos, estratégias de aprendizagem, gerenciamento do tempo e autorregulação. Nos três semestres em que a disciplina foi oferecida, houve a participação de 177 estudantes, de diversas áreas de conhecimento. Destes, 124 responderam ao questionário de avaliação da intervenção, que serviu de base para a análise dos autores.

Foram analisadas as mudanças relatadas pelos(as) participantes em seis dimensões da autorregulação, extraídas do trabalho de Zimmerman, quais sejam: motivação, método, tempo,

comportamento, ambiente físico e ambiente social. Em todas elas, os autores encontraram relatos indicando que a participação na disciplina proporcionou mudanças positivas nas atitudes dos(as) frente às tarefas de aprendizagem. Outro aspecto avaliado, diz respeito às fases da autorregulação propostas por Zimmerman, e já referidas anteriormente (planejamento, execução e avaliação). Novamente, os relatos obtidos deram a entender que as/os estudantes passaram a gerenciar seus processos de aprendizagem de maneira muito mais estratégica e, conseqüentemente, satisfatória.

Outra modalidade de intervenção foi descrita por Miranda e Frison (2020). As autoras relatam o resultado de oficinas sobre autorregulação da aprendizagem, ministradas no horário das aulas das disciplinas regulares de diversos cursos de graduação e em uma turma de pós-graduação. As oficinas se intitulavam “Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem: Atenção, Procrastinação e Concentração”, e delas participaram mais de 400 estudantes. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo abordar as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes e relatadas por seus professores(as), propondo alternativas para superá-las. As oficinas duravam quatro horas e se desenrolaram no horário das aulas.

Segundo Miranda e Frison (2020), as atividades aconteciam em cinco momentos. No primeiro momento, levantavam-se as dificuldades dos(as) estudantes em relação ao Ensino Superior. No segundo momento, abordavam-se diversos temas relacionados a essas dificuldades, as emoções relacionadas e possíveis estratégias. No terceiro momento, eram apresentadas estratégias de aprendizagem para a gestão do tempo e procrastinação. No quarto momento, as/os estudantes eram instados a refletir e escrever sobre suas escolhas em relação à aprendizagem. No quinto e último momento, as/os estudantes realizavam atividades com o objetivo de demarcar horário e tempo para que pudessem efetivamente atingir os objetivos delimitados.

As autoras avaliaram como bastante positivo o fato de executar as oficinas em disciplinas em que as/os estudantes já

estavam matriculados(as), pois nas experiências anteriores com oficinas de livre escolha, a participação era insatisfatória. A partir dos relatos coletados junto às/os participantes, Miranda e Frison (2020) julgam que os resultados da intervenção foram positivos. Nas palavras das próprias autoras:

Percebe-se que entenderam a importância da reflexão sobre a vida acadêmica, os objetivos de vida, possibilidades de mudança, criação de novas técnicas, estratégias e dicas para melhorarem a aprendizagem, organizando as suas práticas de estudo. Foi possível mapear também que conseguiram certo alívio em relação às angústias ocasionadas pelo acúmulo de tarefas. Esse alívio foi oportunizado pela autoavaliação feita e redefinição de estratégias a serem implementadas a partir dos conteúdos trabalhados na oficina (MIRANDA; FRISON, 2020, p. 246).

Os dois exemplos relatados anteriormente incluem-se na modalidade de intervenção denominada justaposição curricular, que é quando as atividades de desenvolvimento da aprendizagem autorregulada não coincidem com as próprias tarefas solicitadas para que as/os estudantes aprendam os conteúdos dos componentes curriculares. Esta modalidade ainda predomina o cenário do Ensino Superior, pois para que ocorram práticas de infusão curricular faz-se necessário um investimento sistemático na formação docente em relação ao tema da autorregulação da aprendizagem.

No contexto das modalidades de infusão curricular, aquelas nas quais as ações de promoção da autorregulação estão imbricadas com as atividades do próprio componente curricular, um elemento pedagógico fundamental é a avaliação da aprendizagem. Em uma revisão narrativa sobre as relações entre avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior, Alves, Faria e Pereira (2022) argumentam que as/os professores(as) podem colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada de seus/suas alunos(as) das seguintes maneiras: oferecendo-lhes *feedbacks* avaliativos com informações de qualidade que ajudem não só a melhorar as tarefas como também a melhorarem-se como

aprendizes; fomentando a participação ativa dos/das alunos(as) no processo avaliativo, por meio de atividades de autoavaliação e avaliação por pares. Essas ações podem ser potencializadas pelo uso das chamadas tecnologias digitais contemporâneas.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo introduzir o leitor no campo da autorregulação da aprendizagem, com ênfase na teoria de Barry J. Zimmerman e com foco no Ensino Superior. Apresentou a relevância do conceito e das práticas dele derivadas para o desempenho acadêmico de estudantes universitários(as) brasileiros(as), bem como as possibilidades de desenvolvimento dessas práticas no decorrer dos componentes curriculares ou em atividades específicas, mediadas ou não por tecnologias digitais.

Diante de um cenário de profundas e constantes transformações nos modos de lidar com o conhecimento, a Universidade não pode se furtar a rever as suas maneiras de ensinar. Sendo ela a principal construtora de conhecimento em nossa sociedade, não seria coerente deixar de incorporar práticas pedagógicas validadas cientificamente. Práticas essas que têm o intuito de, não só melhorar o desempenho acadêmico das/dos alunos(as), mas também colaborar com o seu desenvolvimento pessoal, já que a autorregulação leva os indivíduos a tomarem as rédeas daquilo que acontece em diversos setores da sua psique, tais como seus pensamentos, emoções, motivações e comportamentos. O que se almeja com esta reflexão é superar a pedagogia da transmissão e memorização de conhecimentos e adotar uma postura de desenvolvimento da autonomia discente, sonho de qualquer educador.

Referências

ALVES. I. P; POZO.J. I. Teorias Implícitas de Professores Universitários de cursos de formação de docente sobre dificuldades

de aprendizagem. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e 020022, p. 1-26, 2020.

ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023035, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668636>. Acesso em: 20 set. 2022.

CALIATTO, S. G.; ALMEIDA, L. da S. Aprendizagem e rendimento acadêmico no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1855–1876, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.12670. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12670>. Acesso em: 15 set. 2022.

DANTAS, M. A., PELISSONI, A. M., FREITAS-SALGADO, F.A., POLYDORO, S. P. J., & ROSÁRIO, P. Intervenção em autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior: Proposição e desdobramentos: Volume III. In :POLYDORO, S. P. J. **Promoção da Autorregulação da aprendizagem**: contribuições da teoria social cognitiva (p. 77- 87). Porto Alegre, RS: Letra1, 2017.

GANDA, D. R., BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, (46), 71-80, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147>. Acesso em 10 set 2022.

GANDA, D. R., & BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do Ensino Superior: análise da produção científica. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, 10(3), 3-25, 2019.

MIRANDA, C. A. G. R., & FRISON, L. M. B. Autorregulação da Aprendizagem–Oficinas realizadas no Ensino Superior.

Autorregulação da Aprendizagem: Cenários, desafios perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 235-252, 2020.

SALGADO, F. A. DE F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF** [online]. 2018, v. 23, n. 4, pp. 667-679. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>. Epub Oct-Dec 2018. Acesso em 27 agosto 2022.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2010, v. 14, n. 2, pp. 349-358. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200017>. Acesso em 27 agosto 2022.

RAMDASS, D., & ZIMMERMAN, B. J. Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. **Journal of Advanced Academics**, 22(2), 194–218. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>. Acesso em 27 ago 2022.

RYAN, R., & DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55(1), 68-78, 2000.

SCHNEIDER, M., & PRECKEL, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. **Psychological Bulletin**, 143(6), 565–600, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/bul0000098> Acesso em 20 ago 2022.

SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), **Handbook of Psychology: Educational psychology** (pp. 45–68). John Wiley & Sons, Inc., 2013.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, 45, 2-20, 2013.

PANADERO, E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology**, 8, 1-28, 2017.

PANADERO E., & ALONSO-TAPIA J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de Psicología**, 30, 450-462, 2014.

PELISSONI, A. M. S., & POLYDORO, S. A. J. Programas de promoção da autorregulação da Aprendizagem: Volume III. In: POLYDORO, S. A. J. (Eds.), **Promoção da Autorregulação da aprendizagem**: contribuições da teoria social cognitiva (p. 33-44). Porto Alegre, RS: Letra1, 2013.

POLYDORO, S. A. J., PELISSONI, A. M. S., DO CARMO, M. C., EMILIO, E. R. V., DANTAS, M. A., & ROSÁRIO, P. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 20(3), 201-213, 2015.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo**: comprometer-se com o estudar na educação superior. São Paulo: Editora Almedina, 2012.

ZIMMERMAN, B. J., MOYLAN, A. R. Self-Regulation. In: **Handbook of Metacognition in Education**. Routledge, 2009. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203876428.ch16> Accessed on: 10 Set. 2022

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path, **Educational Psychologist**, 48:3, 135-147, 2013.

Apontamentos sobre ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro

Otto Vinicius Agra Figueiredo

Introdução

Sucintamente, ações afirmativas podem ser definidas como o conjunto de políticas facultativas ou compulsórias implementadas pelo Estado ou pela iniciativa privada com o objetivo de reduzir desvantagens ou proporcionar igualdade de oportunidades a grupos sociais ou étnico-raciais com histórico comprovado de discriminação e exclusão. Podem ser empregadas em diferentes setores sociais, mas foram historicamente mais utilizadas na educação, no mundo do trabalho e na representação política.

No Brasil, as ações afirmativas foram especialmente adotadas na Educação Superior, principalmente na modalidade de cotas ou reserva de vagas; contudo, esta é apenas uma forma de ação afirmativa dentro do espectro mais amplo das políticas do tipo. Neste capítulo será apresentado o percurso das ações afirmativas na Educação Superior brasileira, bem como analisado o sentido das políticas de inclusão social e étnico-racial para a promoção da equidade no Ensino Superior e para o combate ao racismo institucional.

Institucionalização das ações afirmativas

A primeira instituição de Ensino Superior brasileira a adotar ações afirmativas para o ingresso foi a Universidade do Estado da

Bahia (UNEB), por meio da Resolução nº 196/2002 do Conselho Superior Universitário (CONSU). De imediato, a UNEB estabeleceu que 40% das vagas de todos os cursos de graduação e pós-graduação estavam destinadas a estudantes negros(as) (pretos(as) e pardos(as)) oriundos de escolas públicas. Ainda em 2002, o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB realizou seleção para alunos(as) especiais e aplicou a política de reserva de vagas, mas o primeiro vestibular com a nova política de ingresso ocorreu em 2003.

Em 2003, no Estado do Rio de Janeiro, entrou em vigor a Lei Estadual nº 4.151, de 4 de setembro de 2003, que reservou vagas para estudantes pretos(as) e pardos(as) nas universidades estaduais, quer sejam, Universidade do Norte Fluminense (UNF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A partir de então, outras resoluções de conselhos universitários e leis estaduais de ações afirmativas passaram a ser aprovadas pelo país.

Vale ressaltar a importância das universidades estaduais como as principais articuladoras das primeiras iniciativas de ações afirmativas na Educação Superior. Até meados de 2008, foram as universidades estaduais que responderam com mais celeridade e consistência às demandas dos movimentos sociais no sentido de tornar seus processos seletivos mais inclusivos, com o compromisso de tornar as universidades ambientes mais plurais e democráticos (FERES JÚNIOR et al., 2013). Dentre as quais, se encontram as demais universidades estaduais baianas, quer seja: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em 2006 e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2008 (FIGUEIREDO, 2022).

Em se tratando das instituições federais de Ensino Superior, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira a instituir sistema de reserva de vagas, no ano de 2003, reservando o percentual de 20% para estudantes negros(as); seguida, em 2004, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo que ambas optaram por reservar vagas

para estudantes negros(as) e oriundos(as) de escolas públicas, assim como na UNEB (HERINGER; FERREIRA, 2009, p. 140-141). É preciso dizer, entretanto, que o processo não foi simples, mas sim marcado por disputas políticas, ideológicas e também por tensões raciais.

Nos anos seguintes, várias universidades públicas brasileiras passaram a implantar algum sistema de ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior, tais como: por meio de cotas fixas; bônus no vestibular; acréscimo de vagas; metas; ou uma combinação desses mecanismos; dentre outros dispositivos de promoção e inclusão. Nesse primeiro momento, a maioria das universidades adotou programas que priorizaram beneficiar estudantes egressos(as) da escola pública, e como critério secundário, estudantes autodeclarados(as) pretos(as) e pardos(as). Ainda no âmbito da autonomia universitária, com o passar do tempo, houve significativa ampliação das políticas de cotas, abrindo-se também para indígenas, quilombolas, deficientes, natural do interior do estado, professores(as) da rede pública de ensino, mulheres negras, filhos(as) de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço, cursos de licenciatura indígena, dentre outros (SILVÉRIO, 2011).

Jonas Zoninsein (2004) já apontava como inevitável a implantação no Brasil da política de cotas para o sistema público de Educação Superior. Isso porque era grande a pressão de setores do movimento negro, da comunidade acadêmica das universidades e de autoridades dos sistemas de educação federal e estaduais, cada vez mais conscientes das disparidades e desigualdades raciais e da discriminação contra o negro no Brasil. A legitimidade da reivindicação por cotas no Ensino Superior se baseava também na derrocada da ideologia freyriana da democracia racial (ZONINSEIN, 2004). Mais do que isso, os primeiros programas de cotas aprovados nas universidades decretaram o fim do mito da democracia racial, uma vez que a política de ações afirmativas para ingresso nas universidades públicas, por si só, evidenciava a existência do

racismo, pois “[...] caso contrário, não haveria a necessidade de medidas reparatórias para esse segmento populacional. As bases ideológicas de sustentação do mito da democracia racial, portanto, estão sendo implodidas”. (DOMINGUES, 2005, p. 174).

Um mapa das condições de vida da população brasileira nos anos de 1990 foi traçado através de análises econômicas do bem-estar de brancos(as) e negros(as) para identificar o perfil e a intensidade das desigualdades raciais e contribuir com o seu diagnóstico. Foram analisados dados referentes às dimensões sociais que estruturam a população, como distribuição de renda e mercado de trabalho, pobreza, educação, trabalho infantil, condições habitacionais e aquisição de bens duráveis. Em todas as dimensões havia desvantagens estruturais que se arrastaram ao longo da história para a população negra (HENRIQUES, 2001).

A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra. O entendimento dos contornos econômicos e sociais da desigualdade entre brasileiros brancos e brasileiros afro-descendentes apresenta-se como elemento central para se construir uma sociedade democrática, socialmente justa e economicamente eficiente (HENRIQUES, 2001, p. 2).

Inúmeros dados evidenciaram o quadro de desigualdades sociais e raciais entre os grupos étnico-raciais no Brasil, demonstrando as históricas desvantagens da população negra no acesso aos direitos sociais, especialmente à educação (JACCOUD; BEGHIN, 2002; QUEIROZ, 2001; 2003; SOUZA; STIELER, 2006; VERÍSSIMO, 2003). Não faltaram argumentos e justificativas substanciais para demonstrar a validade e importância da adoção das ações afirmativas nas políticas públicas e, particularmente, por meio das cotas para o acesso à universidade como medida de redução das desigualdades e promoção da justiça social.

No entanto, houve críticas duras ou mesmo posições contrárias às ações afirmativas, por motivos distintos. Para um grupo, as ações afirmativas no Ensino Superior estavam

a serviço do capital no âmbito das políticas neoliberais sob interesses econômicos de grandes potências (FIGUEIREDO, 2011; LEITE, 2011, 2012).

Outro grupo, que encontrou eco nos debates públicos e acadêmicos, se colocou diretamente contrário às cotas raciais (MAGGIE, 2006; MAGGIE; FRY, 2004). Sob o véu do mito fundador da sociedade brasileira (ou o mito democracia racial), argumentos foram sustentados para que as ações afirmativas não fossem adotadas, dentre os quais: rebaixamento da excelência acadêmica das universidades; a impossibilidade de definir quem seria negro no Brasil, já que somos um país miscigenado em sua gênese; que seria mais eficiente combater a pobreza e melhorar a qualidade da educação básica pública, isso dispensaria ações específicas para determinados grupos étnico-raciais; que o correto seria beneficiar estudantes de baixa renda para o ingresso ao Ensino Superior sem nenhum tipo de recorte racial; que a partir das cotas o Brasil seria dividido em duas raças criando assim um ódio racial sem precedentes na história do país (FRY et al., 2007). Atualmente, não se pode dar razão a tais afirmações, pois estudos têm demonstrado o sucesso acadêmico de estudantes cotistas e a ampliação da democratização do acesso ao Ensino Superior (BARROS, 2013; MACHADO, 2013; SANTOS, 2013; URQUIZA; NASCIMENTO, 2013).

Diferentes segmentos sociais reagiram contrariamente às cotas raciais nas universidades. Foram muitas matérias em jornais, debates em programas de TV, ações judiciais, discursos políticos no parlamento, estudos e atos contrários à reserva de vagas para negros(as), pois “[...] com a demanda por políticas afirmativas na pauta, a reação de parte da sociedade civil, por meio de intelectuais e de meios de comunicação de massa, foi largamente contrária à adoção de formas de discriminação positiva”. (SILVA; MARÇAL; TRIGO, 2018, p. 196).

Outrossim, vale rememorar a investida do então Partido Democratas (DEM) que, em 2009, impetrou Ação Direta de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 para,

em síntese, alegar a inconstitucionalidade do programa de ação afirmativa da Universidade de Brasília (UnB)¹⁰. Em abril de 2012, ao fim do julgamento, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela constitucionalidade das políticas de cotas para ingresso no Ensino Superior. O relatório elaborado pelo ministro Ricardo Lewandowski contribuiu para a elaboração da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas.

Para Rodrigo Jesus (2013), o STF reconheceu a correlação existente entre a Constituição Federal e o projeto de nação brasileira defendido pela rede antirracista que se manifestou durante as audiências realizadas durante a tramitação da ADPF. Pelo princípio da isonomia, a decisão sobre as cotas raciais na UnB se estendeu a todas universidades que adotaram as políticas afirmativas, encerrando as discussões em torno da constitucionalidade ou não das políticas de cotas no Ensino Superior.

A Lei de Cotas obrigou reserva de vagas nas instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, tornando, assim, as políticas de acesso às universidades e institutos federais pelas ações afirmativas como política de Estado. A Lei de Cotas estabeleceu que as instituições de Educação Superior devem reservar em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% das vagas disponíveis para candidatos(as) que cursaram todo o ensino médio em colégios da rede pública. Essas vagas deverão ser preenchidas por aqueles(as) autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas em proporção no mínimo igual a proporção respectiva dos grupos na população da unidade federativa onde a instituição esteja instalada, segundo o censo demográfico mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A lei foi alterada em 28 de dezembro de 2016, pela Lei nº 13.409, que incluiu deficientes como beneficiários, nos mesmos termos das demais categorias.

¹⁰ O DEM foi um partido político brasileiro de centro-direita que, em 2021, fundiu-se com o Partido Social Liberal (PSL) para formar o União Brasil.

Naquele momento, 71% das universidades públicas brasileiras possuíam algum tipo de ação afirmativa, o que sugere a adesão por autonomia universitária às políticas de ações afirmativas, especialmente para ingresso de negros(as) (FÉRES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). A partir da lei federal as instituições que não tinham adotado foram obrigadas a implantar a política de reserva e aquelas que tinham apenas critérios socioeconômicos e/ou de origem escolar, se adaptaram. Houve o caso de instituições que já contavam com política de reserva antes da lei de cotas e que tinham escopo mais inclusivo que a lei federal.

O advento das ações afirmativas nas universidades públicas e particulares fez emergir novas formas de organização com o surgimento de coletivos negros(as) formados por estudantes cotistas e/ou bolsistas. Antonio Guimarães, Flavia Rios e Edilza Sotero (2020) em trabalho que analisa a formação e atuação desses espaços e as novas identidades negras no ambiente acadêmico, afirmam que muitos(as) estudantes integram os coletivos mesmo antes de ingressarem na universidade, principalmente as/os jovens das periferias de centros urbanos. Por sua vez, as novas formas de organização juvenil têm diferenças das organizações mais tradicionais do movimento estudantil, partidário ou sindical, pois possuem forte mobilização pelas redes sociais, se organizam de forma mais horizontalizada, menos institucionalizada e numa perspectiva interseccional. Nos últimos anos, os coletivos negros(as) têm exercido certo controle social das ações afirmativas diante das denúncias de fraudes nas autodeclarações; questionado currículos universitários por conta da orientação eurocêntrica da formação acadêmica; fomentado linhas e grupos de pesquisa a partir do maior interesse pelas investigações que tratem das questões da população negra; e desenvolvido pesquisas em distintos níveis (trabalho de conclusão de curso, dissertações e teses) com temáticas relacionadas à atuação de seus coletivos.

O certo é que esses estudantes visam criar um espaço próprio onde possam construir e exercer algumas das múltiplas formas de representar as identidades negras. Ou seja, constroem o coletivo como um espaço onde criem, celebrem e cultivem

sistematicamente uma história do protesto e da mobilização negra no Brasil e no mundo - uma história diaspórica, pois -, onde expressem uma sensibilidade e uma estética próprias, e onde se organizem para reivindicações específicas - em particular contra as discriminações percebidas no sistema universitário e em favor de um currículo que contemple a experiência negra (GUIMARÃES; RIOS; SOTERO, 2020, p. 314).

O acesso de estudantes negros(as) e de oriundos(as) de escolas públicas nas universidades, além da criação dos novos coletivos negros(as), provocou e aqueceu outras discussões, tal como o baixo acesso de negros(as) aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, à docência universitária e aos quadros de pesquisadores(as) de universidades e institutos de pesquisa.

O *Concurso Negro e Educação*, realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹¹ e pela Ação Educativa Assessoria e financiado pela Fundação Ford, incentivou a formação de pesquisadores(as) negros(as) no país. O principal objetivo em sua primeira edição (1999-2000) foi incentivar linhas de pesquisa na área das relações étnico-raciais e proporcionar condições para a formação de pesquisadores, dando prioridade aos projetos dos candidatos com pouca ou nenhuma experiência em pesquisa. Os pesquisadores selecionados receberam bolsa de estudos durante um ano para desenvolverem suas pesquisas (SILVA; PINTO, 2001).

A formação dos pesquisadores no *Concurso Negro e Educação* se deu pela participação em seminários preparatórios para a pesquisa acadêmica nos quais seus respectivos trabalhos eram debatidos, ocasião em que eram discutidos conceitos fundamentais com estudiosos(as) do campo da temática étnico-racial para a

¹¹ ANPED foi fundada em 1978 e congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores(as) e estudantes dos programas e demais pesquisadores da área. Realiza reuniões nacionais e regionais, contribuindo para a formação e qualificação de pesquisadores, para a produção, socialização e democratização do conhecimento científico produzido na Educação, além de constituir importante espaço de debate para as questões científicas e políticas da área. Fonte: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 03 out. 2017.

construção do corpo teórico dos trabalhos. Um orientador era designado para acompanhar todo o processo sob a supervisão de um membro da Comissão de Acompanhamento e Seleção do Concurso. Na terceira edição, avaliou-se que o concurso se constituía como ação afirmativa, na medida que impulsionava reflexões sobre questões que afetavam a população negra no campo da educação, além do caráter formativo de pesquisadores(as) (OLIVEIRA; SILVA, 2003). O Concurso Negro e Educação teve quatro edições e durou quase dez anos. A iniciativa contribuiu para a formação de pesquisadores(as) no campo das relações étnico-raciais, para a criação de linhas de pesquisas na área e para a criação do Grupo de Trabalho (GT) 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPED, inicialmente denominado *Afro-brasileiros e educação*, bem como incentivou a produção científica em um campo no qual havia significativa lacuna.

Ainda em relação a formação de pesquisadores(as), importa registrar o desenvolvimento do *Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford*, coordenado pela Fundação Carlos Chagas, que entre 2001 e 2013, concedeu bolsas de mestrado e doutorado para graduados(as) de grupos sociais sub-representados da Educação Superior que comprovassem compromisso político com a promoção da justiça social. Aqui no Brasil, o programa contemplou negros(as) e indígenas oriundos das regiões norte, nordeste ou centro-oeste. Durante o período em que existiu, o programa realizou oito seleções e implementou 343 bolsas. Assim como o *Concurso Negro e Educação*, o *Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford* no Brasil se constituiu em uma experiência bem sucedida de ação afirmativa na pós-graduação (ROSEMBERG, 2013). Paulo Silva et al. (2018) ressaltam que o programa recebeu avaliações positivas e que, na fase final, houve gestões junto ao governo brasileiro para que o assumisse como política pública de promoção da igualdade racial nos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras. Os mesmos autores pontuam também outro programa implantado

em 2011 pela Fundação Ford, por meio do Concurso de Dotações para a *Formação Pré-Acadêmica: equidade na pós-graduação*, que financiou universidades selecionadas para realizarem cursos de formação para preparar candidatos(as) de grupos sociais sub-representados na universidade para o ingresso na pós-graduação.

Cabe mencionar o *Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento*, lançado em 2014 a partir de parceria da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O objetivo foi estruturar, fortalecer e internacionalizar os Programas de Pesquisa e de Pós-Graduação mediante a mobilidade internacional para discentes e docentes. As ações visavam incrementar o intercâmbio acadêmico entre instituições de pesquisas e de Ensino Superior brasileiras e estrangeiras para o desenvolvimento conjunto de pesquisas, de desenvolvimento tecnológico e de inovação¹².

Por fim, apenas a título de exemplo do alcance da efetiva adesão das ações afirmativas como pauta, em dias atuais, no 45º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), realizado em 2021, foi criado o *Prêmio Luiza Bairros*, que tem por objetivo incentivar a produção científica em temas e questões ligadas às relações étnico-raciais, racismo, desigualdades raciais e interseccionalidades. Do mesmo modo, a ANPOCS criou ações afirmativas para seleção de pesquisadores(as) coordenadores de mesas redondas e sessões temáticas, bem como para participantes¹³.

Ações como o *Concurso Negro e Educação* e os programas da Fundação Ford foram responsáveis pelo ingresso de muitos

¹² Disponível em: [https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9643-](https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9643-programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento)

[programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento](https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9643-programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento). Acesso em: 19 de mai. 2020.

¹³ Fundada em 1977, a ANPOCS é uma das associações acadêmico-científicas mais relevantes do país. Possui mais de 1.200 afiliados e mantém um dos mais importantes periódicos de Ciências Sociais no Brasil, a Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS). Disponível em: https://www.encontro2022.anpocs.com/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1390 Acesso em: 20 set. 2022.

pesquisadores(as) negros(as) em cursos de pós-graduação stricto sensu. Há egressos(as) de ambos os programas em fundações, centros e institutos de pesquisas, organizações no terceiro setor, equipes técnicas de governos, como pesquisadores e docentes de instituições de Ensino Superior brasileiras e estrangeiras, dentre outros espaços. E se, atualmente, associações como a ANPOCS têm tido abertura para ações afirmativas próprias, sem dúvida tem a ver com a crescente e potente atuação de estudantes, professores(as), pesquisadoras e coletivos negros(as).

Os últimos vinte anos demonstraram o quanto as ações afirmativas avançaram no Brasil. Do ponto de vista das políticas, programas e ações implementadas, são inúmeras as experiências exitosas. Mas as desigualdades raciais permanecem de forma institucional e estrutural impondo barreiras para a inclusão da maior parte da população brasileira composta por pretos(as) e pardos(as) na Educação Superior e, sobretudo, na pós-graduação e na carreira docente. No entanto, mesmo com as descontinuidades de diversos programas e com os cortes sistemáticos para o financiamento público da educação e da Educação Superior em particular, as mudanças são visíveis. Dados da pesquisa *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça*, divulgada pelo IBGE, demonstram que as/os estudantes negros(as) universitários(as) nas instituições de Ensino Superior públicas brasileiras representavam em 2018 aproximadamente 50,3% das/dos inscritos(as)¹⁴. Por outro lado, a diversidade racial, étnica, cultural e socioeconômica impôs às universidades novos desafios e elaborações para a política acadêmica dentro dos *campi*.

Políticas educacionais de promoção da igualdade

No campo das políticas educacionais de promoção da igualdade e expansão do Ensino Superior, vale registrar algumas

¹⁴Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pela-1-vez-negros-sao-maioria-nas-universidades-publicas-diz-ibge,70003088013>. Acesso em: 19 de mai. 2020.

ações e programas implementados pelo Governo Federal nos primeiros anos de políticas afirmativas nas universidades públicas brasileiras. As políticas educacionais podem ser concebidas como expressões do esforço de qualificação das ações afirmativas, destinação de recursos financeiros e humanos e mobilização dos sujeitos políticos que dentro e fora dos espaços acadêmicos encampam a luta pela inclusão educacional e a redução das desigualdades no acesso à universidade.

Destaca-se o *Programa Diversidade na Universidade*, implementado em 2002, com o objetivo de promover a equidade e a diversidade cultural e étnico-racial no Ensino Superior para negros(as), indígenas e outros grupos sociais historicamente desfavorecidos. Uma das ações do programa foi apoiar políticas públicas que combatessem a discriminação racial e promovessem a inclusão social nos ensinos médio e superior por meio do apoio, do desenvolvimento e da avaliação do chamados *Projetos Inovadores de Curso* (PIC), idealizados para ampliar o número de estudantes negros(as) e indígenas nas universidades brasileiras (BRAGA; SILVEIRA, 2007). Foram entendidos como PIC, cursos pré-vestibulares para estudantes negros(as) e carentes que surgiram no Brasil a partir do início da década de 1990, por iniciativa de organizações e coletivos negros(as) e dos movimentos sociais e se espalharam por muitas cidades, principalmente nas periferias de grandes centros urbanos. Os critérios utilizados para definir os PIC foram:

- 1) Reserva de cotas de 51% de suas matrículas para afrodescendentes e ou indígenas;
- 2) Concessão de bolsas de manutenção para estudantes de baixa renda;
- 3) Apresentação de conteúdos e atividades de formação social e valorização da diversidade cultural, priorizando a temática de combate ao racismo (FERNANDES, 2007, p. 26).

Até 2006, o *Programa Diversidade na Universidade* havia apoiado 95 PIC desenvolvidos em 89 instituições pelo país e beneficiado 13.623 estudantes, dos quais aproximadamente

15% haviam ingressado em instituições de Ensino Superior (FERNANDES, 2007). É avaliado que o programa impactou de forma significativa o desempenho dos(as) estudantes dos cursos apoiados, pois o aproveitamento dos alunos(as) em provas como as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) melhorou em torno de 20,6% (ROSA, 2007).

Nessa mesma linha, foi instituído, em 2004, o *Programa Conexão de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares* pelo Ministério da Educação (MEC) através da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em articulação com instituições federais de Ensino Superior. Segundo publicação organizada pelo programa, a iniciativa foi inspirada nas experiências do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro, criado em 2002. O *Conexão de Saberes* partiu do reconhecimento de que existe um conjunto de variáveis que dificultam o acesso e permanência das/dos jovens das camadas populares no Ensino Superior. Como por exemplo, ausência de ações políticas ou serviços que incluam efetivamente esses(as) jovens na universidade; difícil conciliação das demandas familiares/econômicas com a manutenção do curso de graduação e o descompasso entre os conceitos, valores e práticas predominantes na universidade e os vividos por elas/eles no cotidiano de suas comunidades de origem. Essa realidade constrói maiores barreiras às/aos jovens de origem popular para que desenvolvam as habilidades necessárias para o acesso e permanência na universidade e ainda para a construção do conhecimento científico (BARBOSA; SILVA; SOUSA, 2010). Os principais objetivos do *Conexão de Saberes* foram:

- Estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas;
- Possibilitar que os jovens universitários(as) de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para isso;

- Realizar diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos(as) de origem popular. A partir do diagnóstico, os integrantes do projeto deverão propor medidas que criem condições para o maior acesso e permanência, com qualidade, dos(as) oriundos das favelas e periferias nas instituições de Ensino Superior;
- Estimular a criação de metodologias, com a participação prioritária dos jovens universitários(as) dessas comunidades, voltadas para: o monitoramento e avaliação do impacto das políticas, em particular as da área social; o mapeamento das condições econômicas, culturais, educacionais e de sociabilidade, a fim de desenvolver projetos de assistência aos grupos sociais em situação crítica de vulnerabilidade social, em particular as crianças e os adolescentes¹⁵.

O *Programa Universidade para Todos* (PROUNI) foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Consiste na concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas parciais de 50% ou 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino. O programa adotou critérios a partir de indicadores socioeconômicos e étnico-raciais para selecionar os(as) candidatos(as) para ingresso nas instituições privadas de ensino.

O *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e implantado a partir de 2008 com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Clara Nascimento (2014, p. 95) afirma que o programa assumiu “[...] como principais diretrizes a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, reestruturação curricular, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”.

Outra ação do governo federal foi instituída pela Resolução/CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu critérios

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes>. Acesso em: 18 de mai. 2020.

para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores(as) de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do *Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior* (UNIAFRO). O programa foi criado no MEC a partir de ação conjunta da Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Das universidades estaduais baianas, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) conseguiu por dois anos consecutivos (2005 e 2006) acessar os recursos do UNIAFRO para desenvolver o Programa Bantu-Iê: África-Brasil e educação das relações étnico-raciais que tinha como principal objetivo:

Problematizar e debater questões referentes às relações étnico-raciais no Brasil, assegurando a formação político-pedagógica e a publicização de práticas de docência, pesquisa e/ou militância que contribuam para a afirmação e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. (JOSÉ, 2008, p. 16).

Os programas mencionados cumpriram papéis importantes para a qualificação das ações afirmativas impactando positivamente os ensinos médio e superior, a formação de professores(as), a produção científica, o acesso e a permanência das/dos cotistas em muitas universidades públicas. Porém, infelizmente, nem todos foram políticas de Estado (mas tão somente de governo) e, portanto, suscetíveis à descontinuidade. Os resultados desses programas demonstraram o potencial que estudantes oriundos(as) da classe trabalhadora têm quando há investimento na formação e qualificação para o ingresso na universidade visando o sucesso acadêmico. Ainda, demonstraram o quanto a diversidade étnico-racial e cultural mudou o perfil da universidade pública tornando-a mais democrática e plural em distintos aspectos, inclusive epistemologicamente, pondo por terra as drásticas previsões de rebaixamento da qualidade acadêmica daqueles que se posicionaram contrários às ações afirmativas no início das discussões e processos de

implantação. Não se pode furtar de dizer que, ao fundo, são visões que pretendem manter - ainda que implicitamente - os privilégios de classe e de raça daqueles que historicamente sempre tiveram acesso ao Ensino Superior em nosso país.

Considerações finais

Nilma Gomes, Paulo Silva e José Brito (2021) afirmam na história recente do país, que a experiência das ações afirmativas pelo sistema de cotas raciais deixou algumas lições e aprendizados para o Estado, para sociedade brasileira e para aqueles que lutaram e lutam pela inclusão e retomada democrática do país. Em síntese, a política de cotas: 1) é parte da luta histórica do movimento negro brasileiro por igualdade racial e equidade na Educação Superior e foi expandida e compreendida por diferentes setores sociais; 2) trouxe a ampliação da defesa coletiva pela dimensão pública da Educação Superior; 3) aperfeiçoou a luta pela democracia na medida em que evidenciou que qualquer instituição pública do país que não retrate em sua composição a diversidade racial, étnica, de gênero e socioeconômica, não consegue cumprir com sua missão pública e acaba por reproduzir os privilégios de classe, de raça e gênero de grupos historicamente privilegiados; 4) com a ampliação da presença de estudantes negros(as), indígenas, quilombolas, do campo, periféricos e trans, com suas experiências, corporeidades, performances estéticas, conceitos e leituras de outros autores (não canônicos na academia brasileira), provocou a universidade a repensar sua produção epistemológica e dar outras dinâmicas ao ensino, à pesquisa e à extensão na medida em que conceitos e categorias de análise consolidados no mundo acadêmico têm sido questionados por estudantes cotistas; 5) tem favorecido a ampliação do debate em torno das políticas de permanências estudantil como direito dos(as) e dever institucional do MEC e das universidades; e 6) contribui para a tomada de consciência de que a superação do racismo e das diferentes formas de preconceito e discriminação

não será alcançada se apenas o setor educacional a ela se dedicar, ou seja, é necessário que outras dimensões da vida social como a cultura, os esportes, a vida política e o mundo do trabalho se engajem nesse compromisso coletivo.

A luta pelas ações afirmativas para pessoas negras da Educação Superior protagonizada pelo movimento social negro favoreceu para que outros grupos, também historicamente discriminados, fossem beneficiados. Além da Lei de Cotas contemplar estudantes de baixa renda, egressos(as) de escolas públicas, negros(as), indígenas e deficientes, resoluções de conselhos superiores universitários e leis estaduais aplicadas em universidades estaduais contemplam pessoas transgênero, transsexuais, travestis, quilombolas, ciganos, imigrantes refugiados, dentre outros grupos. O passivo de cotistas egressos(as) dos cursos de graduação de universidades que contavam com ações afirmativas apenas nesta etapa da Educação Superior, somada a percepção do reduzido número de estudantes negros(as) nos cursos de pós-graduação, aqueceu o debate sobre a necessidade de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação, que atualmente existente em muitas universidades públicas do país.

Decerto, nem tudo são flores. A metodologia da autodeclaração de cor/raça para concorrer pelas políticas de reserva de vagas favoreceu a ocorrência de fraudes, sobretudo nos cursos de graduação de maior concorrência e considerados de prestígio social mais elevado. Por conta disso, têm sido implantadas as chamadas bancas de heteroidentificação ou de verificação de autodeclaração para coibir as fraudes e garantir que as ações afirmativas alcancem o objetivo de atingir as pessoas e grupos para os quais foram pensadas. Distintas instituições públicas seguem as diretrizes da Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2006 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão para orientar as bancas das seleções para ingresso nos cursos de graduação, pós-graduação e concursos públicos.

A maior presença dos(as) periféricos(as), do campo e das camadas sociais mais empobrecidas, ampliou o debate sobre a

permanência estudantil como fundamental para garantir a conclusão dos cursos de graduação. Do mesmo modo, percebeu-se que a permanência estudantil não pode estar restrita ao suprimento das necessidades materiais dos(as) cotistas, pois o sucesso acadêmico depende igualmente de condições imateriais e subjetivas. Há consenso sobre a necessidade de ampliação dos recursos para a manutenção das ações de permanência, mas as/os estudantes cotistas precisam encontrar espaços que fortaleçam suas identidades culturais; dominar os códigos acadêmico-científicos; de atendimento psicossocial e pedagógico; de acesso às línguas estrangeiras; de inclusão digital; dentre outras ações que apenas a permanência material não pode garantir (FIGUEIREDO, 2022).

Por fim, as políticas de ações afirmativas na Educação Superior precisam ser avaliadas de forma permanente. Nos últimos anos, estudos desenvolvidos em distintas áreas do conhecimento têm se debruçado sobre dados de retenção, abandono, conclusão de estudantes cotistas e não cotistas, dentre outros temas e abordagens, mas é necessário ampliar o escopo das investigações. É importante que sejam avaliados impactos das ações afirmativas: no mundo do trabalho; no perfil do corpo discente dos cursos de pós-graduação e corpo docente das instituições de Ensino Superior; nas tendências da produção acadêmica; assim como analisados dados de financiamento das ações afirmativas e outras questões relacionadas à representatividade. Como instrumento antirracista, as ações afirmativas na Educação Superior contribuem e podem contribuir ainda mais para a construção de uma sociedade justa e, efetivamente, democrática.

Referências

BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Sousa e; SOUSA, Ana Ines (org.). **Ação afirmativa e desigualdade na universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010. (Coleção grandes temas).

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. **Políticas afirmativas no Ensino Superior**: a experiência da UFRB. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. (Coleção Estudos Afirmativos, v. 4).

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**. 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior, altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 13 jan. 2005.

BRASIL. Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial de União**. 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial de União**. 28 dez. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**,

[s. l.], n. 29, p. 164–176, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200013>. Acesso em: 27 nov. 2019.

FERES JÚNIOR, João et al. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA). As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013)**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2013.

FERES JÚNIOR, João Feres; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 399–414, 2012. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

FERNANDES, Magda Fernanda Medeiros. Os Projetos Inovadores de Curso e seus atores da transformação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos), p. 25–44.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. **As ações afirmativas na Educação Superior: política de inclusão ou exclusão?** Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas**. 2022. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

FRY, Peter et al. (org.). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/>. Acesso em: 21 set. 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades negras. **Novos estudos CEBRAP**, [s. l.], v. 39, p. 309–327, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/nec/a/vWCWgfkQDBqTLWVVJLgzjCN/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: a evolução das condições de vida da década de 90. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, [s. l.], n. 807, p. 52, 2001.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no Ensino Superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Brasil: Heinrich Böll Stiftung: Actionaid, 2009, p. 135–194.

JACCOUD, Luciana B.; BEGHIN, Natalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. 1aed. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. A “constituição” da nação brasileira em disputa: o debate em torno da (in)constitucionalidade das ações afirmativas. In: 36a REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s. n.], 2013.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katál**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 23–31, 2011.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas: emancipação ou amortecimento? **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 342–356, 2012.

MACHADO, Elielma Ayres. **Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. (Coleção Estudos Afirmativos, v. 2).

MAGGIE, Yvonne. Em breve um país dividido? O Brasil do século XXI e as novas políticas públicas com base na “raça”. **Perifèria - Revista de recerca i investigaci3n en antropologia**, [s. l.], n. 5, p. 1–22, 2006.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 18, n. 50, p. 67–80, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9971>. Acesso em: 26 nov. 2019.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educaç3o no Brasil**. S3o Paulo: Aça3o Educativa; ANPED, 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdade no Ensino Superior: cor, status e desempenho. In: 26a REUNI3O ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: [s. n.], 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, gênero e Educaç3o Superior**. 320 f. 2001. Tese (Doutorado em Educaç3o) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

ROSA, Renata de Melo. Por uma política de ação afirmativa na educação básica. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos), p. 17–24.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da et al. Políticas afirmativas. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 561–621.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; MARÇAL, José Antonio; TRIGO, Rosa Amalia Espejo (org.). Políticas de ações afirmativas no Brasil: educação e políticas públicas. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (org.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. (Série Estudos Africanos, v. 5), p. 159–187.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim. Formação de pesquisadores no contexto do I Concurso Negro e Educação. In: FONSECA, Marcus Vinicius da et al. (org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2001, p. 7–9.

SILVÉRIO, Valter Roberto et al. Políticas de ação afirmativa no Ensino Superior: o balanço de uma década. In: 2011, Caxambu. **35º**

Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2011. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/papers-35-encontro/gt-29/gt30-12/1183-politicas-de-acao-afirmativa-no-ensino-superior-o-balanco-de-uma-decada/file>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SOUZA, Hellen Cristina; STIELER, Marinez Cargnin. Estatísticas educacionais no Brasil, Ensino Superior e populações indígenas. In: 30o ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: [s. n.], 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Universitário. **Resolução no 196/2002, de 18 de junho de 2002.** Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Salvador: Conselho Universitário, 2002.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. Educação e desigualdade racial. Políticas de ações afirmativas. In: 26a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: [s. n.], 2003.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Rede de saberes:** políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. (Coleção Estudos Afirmativos, v. 1).

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento. **Revista Econômica**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 105–121, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/economica.6i1.p197>. Acesso em: 7 fev. 2020.

Juventudes universitárias no contexto pandêmico: uma experiência curricular

*Augusto Cesar Rios Leiro
Ana Regina Teixeira
Rosemayre Alvaia Pinho Costa
Rosimere Gomes Rocha*

Introdução

O presente capítulo toma como referência a experiência do componente curricular ‘Educação e Saúde’, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), e objetiva discutir como as juventudes cuidaram da saúde em contexto pandêmico.

Caracterizamos e socializamos a experiência vivenciada pelos autores na condição de professor/estudantes durante o segundo semestre de 2021 em uma turma formada por estudantes regulares e especiais do PPGEduC, oriundos de diferentes áreas, notadamente da Educação e da Saúde. Vivência acadêmica semestral, com encontros remotos de 3 horas/aulas semanais, marcada por trocas e pela construção coletiva de saberes e conhecimentos.

Importa destacar como fundamento teórico as seguintes categorias principais: ‘juventudes’, ‘saúde’, ‘educação’, ‘Ensino Superior’ e ‘trabalho’. Para tanto, dialogamos com pensadores críticos e envolvidos com a luta por uma coletividade socialmente referenciada.

O estudo traz como referência inicial o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1994), quando afirma a relevância do processo educativo e seu papel na apreensão e reflexão crítica do conhecimento para as transformações comunitárias.

Nessa direção, para superar a concepção administrativa que transforma uma instituição social em uma organização pautada na competitividade, em preceitos empresariais e subsumida às políticas neoliberais (CHAUÍ, 2021), engajamo-nos no desafio de construir uma universidade que resguarde as diferenças e promova outra noção de sujeito acadêmico. Por essa razão, ao trazermos Anísio Teixeira (1953), relacionamos historicamente a universidade ‘viva e dinâmica’ à liberdade humana, ancorada nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão, um espaço onde saberes e relações conferem sentido e significado ao conhecimento e à própria consciência para reelaborações da cultura e para a transformação social.

A universidade “[...] no Brasil, em meio às crises, de hegemonia, de legitimidade, e institucional” (SANTOS; SANTOS, 2008, p 13), atravessa mudanças estruturais, pedagógicas, culturais e, em plena pandemia, enfrenta um governo central negacionista, que subtrai direitos, desafia a autonomia universitária e dificulta o acesso e a permanência estudantil, bem como a produção e socialização do conhecimento.

Santos e Santos (2008) argumentam que a hegemonia universitária vem sendo fragilizada em decorrência da profunda transformação na sua produção de conhecimento, marcando a transição do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário¹⁶. Neste cenário paradoxal, a universidade se mostra tanto como caminho viável como desafio para as juventudes, e sua “[...] perspectiva multicultural constrói-se na tensão entre os movimentos sociais e a academia” (CANDAU, 2002, p. 157).

Sendo assim, colocar em debate as juventudes, aqui tratadas para além das abordagens teóricas das correntes geracional e classista (PAIS, 1993), requer que se aborde a condição humana

¹⁶ O termo ‘pluriversitário’ é utilizado por Boaventura de Souza Santos para se referir a um conhecimento que se constrói a partir das demandas e referências contextuais e que toma como fundamento a legitimidade e a aplicabilidade social.

em seu movimento coletivo de desenvolvimento como sujeito social, o qual, a partir de imbricações cotidianas, materializa uma cultura juvenil. Segundo Melucci (1997, p. 13), “[...] as pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade”.

Diante do exposto, atrelamos a condição juvenil a sua jornada de atividades diárias, e nela “[...] o que se passa no cotidiano é ‘rotina’” (PAIS, 2003, p. 28). O autor concebe cotidiano com a ideia de presente, aquilo que acontece todos os dias e que implica dinâmicas, rotas e rupturas. Uma multiplicidade de experiências delineadas por determinantes sociais e condições objetivas de vida, da qual emergem atravessamentos entre trabalho e educação, como produção de existência (MARX, 2017) e como processo multifacetado de humanização, respectivamente.

E, nessa conjuntura, as variáveis sociais são cada vez mais acolhidas nas definições de saúde, enquanto as correntes que ainda consideram separadamente o físico, o mental e o social vêm sendo questionadas. Segre e Ferraz (1997) defendem a superação da expressão “medicina psicossomática” no que se refere à definição de quadros de doença, apoiados na posição psicanalítica de que não há uma cisão entre mente e soma. O social seria, conforme os autores, um elemento em interação com ambos os aspectos, atuando sobre o sujeito em sua complexidade. Assim, “O estilo e o ritmo de vida impostos pela cultura, a modalidade da organização do trabalho, a vida nas metrópoles, entre tantos outros fatores, poderia fazer pensar, até mesmo, em uma suposta unidade ‘sociopsicossomática’” (SEGRE; FERRAZ, 1997, p. 540).

Foi nesse ínterim de domínio conceitual e epistêmico que as categorias teóricas foram fundamentadas. E este estudo lançou mão de procedimentos metodológicos, a partir da escuta ativa virtual de jovens, para discutir como as juventudes cuidaram da saúde em contexto de pandemia, tomando a realidade concreta e seus protagonistas no espaço-tempo do acontecimento.

Caminho metodológico e dialogia

Importa sublinhar que o relato da experiência do componente curricular Educação e Saúde foi desenvolvido em pleno contexto pandêmico. E discutem-se, no presente capítulo, as referências teóricas e os caminhos metodológicos dialógicos que levam os pesquisadores a uma práxis pedagógica pautada na realidade dos sujeitos.

Em síntese, no primeiro momento, o componente foi desenvolvido por meio de: interfaces didáticas, experienciadas por alunas e alunos regulares e especiais, bem como pelo professor, por meio de documentos internacionais; referencial intercultural; desenvolvimento das atividades dialógicas em grupos, com o uso e produção de vídeo; e aulas expositivas, com a participação de professoras convidadas e provocações epistemológicas a partir de um *padlet*¹⁷. Essas atividades buscaram ressignificar educação e saúde sob as lentes de Freire (1983-1987), cuja teoria interage com a prática e o “corpo consciente”, bem como pressupõe um saudável existir para a superação do “corpo oprimido”¹⁸.

Feito um panorama da vivência inicial na disciplina e eleitas as categorias investigativas, qual sejam, ‘juventudes’, ‘saúde’, ‘educação’, ‘ensino superior’ e ‘trabalho’, compreendemos que, dada a natureza da proposta em tela, este é um estudo qualitativo, delineado a partir de referenciais bibliográficos, que, conforme Gil (2002), são desenvolvidos com o apoio de material já elaborado, e também do referencial teórico e documental disponibilizado pelo componente curricular.

No segundo momento, a turma foi subdividida para um labor coletivo e foram realizadas diversas produções textuais a

¹⁷ *Padlet*: dispositivo *on line* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo, para registrar, guardar e partilhar conteúdos. Cf.: Tutorial-Padlet.pdf (ufscar.br). Acesso em: 20 set. 2022.

¹⁸ Refere-se ao corpo interdito como estado de adoecimento, em contraste com o corpo consciente, que “é o corpo que vive”, visto que a condição humana é corporal (FREIRE, 1987).

partir do binômio educação e saúde. Dessa maneira, partimos para o trabalho de conclusão do componente curricular, e este trio de pesquisadoras, após consentimento e orientação do professor, lançou mão de um questionário *online*, com 23 questões.

Nessa perspectiva, Flick (2013, p. 26), ao lado de outros estudiosos da comunicação, vem refletindo acerca de “[...] novas opções para a comunicação, em e sobre a pesquisa social. Elas também facilitam a realização colaborativa da pesquisa”. Tais experiências contemplam desde o uso da internet até diferentes aplicativos de construção coparticipativa. Por esse ângulo, as múltiplas aproximações com a problemática da saúde e das juventudes são iniciadas pela escuta ativa, por meio da interface do questionário digital, visto que “[...] ela coloca em movimento o sujeito, fazendo-o falar, deparar-se com seu não saber, com suas dúvidas acerca de si e do mundo” (BASTOS, 2003, p. 94). Segundo a autora, trata-se de uma escuta consequente, geradora de descobertas de um novo saber, que nos posiciona perante a realidade de que queremos participar e transformar.

A fim de investigar as tramas no cotidiano juvenil, o questionário foi estruturado com 18 perguntas fechadas, para contemplar questões mais gerais dos perfis jovens envolvidos, e 4 perguntas abertas, distribuídas entre 6 seções temáticas, versando sobre idioma, identificação, cotidiano (escola-trabalho), saúde e autorreflexão. Após o período experimental, em que verificamos as possíveis inconsistências de comunicação e entendimento das questões por meio de testes, as perguntas foram mapeadas e ajustadas. O questionário foi disponibilizado em três idiomas: português, espanhol e inglês. Só então o questionário foi divulgado na rede social, em grupos de estudantes das escolas e universidades. Com recorte temporal para o levantamento das informações circunscrito ao período de 26 de outubro de 2021 a 5 de novembro de 2021, o questionário foi respondido por 53 participantes, caracterizados como estudantes trabalhadores, pertencentes ao seguintes níveis e modalidades: Ensino Fundamental, Educação

de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio, Ensino Médio Técnico, Ensino Superior e Pós-graduação. A pesquisa contou com a presença de pessoas de diferentes locais do Brasil. No entanto, para este capítulo, consideramos o recorte de 23% dos respondentes, com vistas a focar a participação de 12 estudantes do Ensino Superior, cuja identidade será resguardada, em observância aos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. Para identificá-los, utilizamos a letra R seguida do número de equivalência da sua participação.

Terminado o período de levantamento das informações, dividimos a análise do material obtido em duas fases, para elaboração das tabulações. Ou seja: dados preliminares de identificação dos jovens respondentes do ensino superior, somados aos aspectos cotidianos, revelaram as condições de saúde, educação e trabalho em suas vidas durante a pandemia. E a segunda fase, juntamente com verificação das respostas das questões abertas, a análise dos bilhetes.

Desse modo, assinalamos a seguir dados referentes ao perfil geral. Quanto ao gênero, a participação feminina é intensa, com a marca de 66,7%, mais que o dobro da participação masculina e da identificação de 'outros'.

Figura 1 - Distribuição percentual do gênero dos respondentes.



Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es) a partir do banco de dados do questionário online da pesquisa (2021).

A Figura 1 retrata a presença e permanência da mulher no espaço acadêmico durante o período pandêmico. Vale aqui pontuar que, segundo o último levantamento do IBGE (2020) a proporção de mulheres no Ensino Superior mostrou-se maior do que a de homens. Importante lembrar que, durante a pandemia, o Escritório USP Mulheres (AMARAL, 2021) divulgou pesquisa revelando como o isolamento social e a dura carga horária de atividades impactaram a vida das mulheres, as quais, mesmo em meio a muitas dificuldades, mantiveram-se ativas no período, conciliando diversos afazeres domésticos e atividades acadêmico-científicas.

Sobre o perfil etário, pontuamos a questão geracional, para além da natureza biológica-demográfica, considerando o sentido histórico, as experiências, o comportamento juvenil e o compartilhamento de ideias, a fim de relacioná-la às juventudes universitárias.

Figura 2 - Distribuição percentual da etnia dos respondentes.



Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es) a partir do banco de dados do questionário online da pesquisa (2021).

A questão étnica, a qual denota predominância de mulheres pardas e pretas entre 18 e 24 anos, registra a representação da mulher indígena e branca em menor número neste contexto. Entendemos que a partir do panorama apresentado, as narrativas analisadas foram construídas, em sua maioria, por jovens autodeclaradas “mulheres de cor”, que demarcaram as suas experiências como pessoas das classes sociais populares, majoritariamente residentes na Região Nordeste do país. Desse

modo, “[...] é imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e ‘mulheres de cor’ na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas.” (AKOTIRENE, 2019, p. 29). Para um movimento de luta e reconhecimento global, esta experiência requisitou o nosso deslocamento das referências hegemônicas, a partir das quais a história da pesquisa científica deu protagonismo a pessoas do sexo masculino, brancas e pertencentes a classes economicamente privilegiadas.

Assim, vivenciamos por meio do exercício da escrita científica a transição entre o conhecimento produzido pela ciência hegemônica para o conhecimento produzido pela ciência insurgente, a qual, pautada na provisoriedade, reconfigura-se para que mulheres pesquisadoras possam se dedicar ao trabalho intelectual livre de preconceitos, discriminações e dominações.

Sobre esses sujeitos sociais, sobre essa juventude universitária, reverberam as tramas cotidianas, que engendram suas atividades produtivas, educacionais e de cuidado, como aspectos sociais determinantes sobre a qualidade de vida em tal contexto, como descreve a Tabela 1, a seguir:

Quadro 1 – Imbricações cotidianas juvenis dos Estudantes Universitários Respondentes.

Educação	Trabalho	Saúde
80% dos participantes da pesquisa estavam regularmente matriculados	Trabalhador formal 45%	Sem plano de saúde 55%
91,7% das tarefas universitárias se deram de maneira totalmente remota	Trabalhador inativo (desempregado) 30%	Com plano de saúde 45%

53% dificuldade em conciliar trabalho e educação	Trabalhador autônomo (ativo) 12,5%	Vacinados 1 ^a e 2 ^a dose 90%
	Trabalhador informal 12,5%	Vacinados 1 ^a dose 10%

Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es) a partir do banco de dados do questionário online da pesquisa (2021).

Temos em vista que nem todos os estudantes conseguiram acessar as suas atividades acadêmicas ou desenvolvê-las de forma consistente. A desigualdade de acesso a dispositivos eletrônicos e à conexão com a internet, as condições de moradia e trabalho, entre outros fatores, mudaram a forma de aprender, ser e fazer a educação.

Figura 3 - Distribuição percentual da idade dos respondentes.



Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es) a partir do banco de dados do questionário online da pesquisa (2021).

Entre os referenciais adotados no processo, o *survey intitulado Youth and Covid-19: response, recovery and resilience* (Juventude e Covid-19: resposta, recuperação e resiliência) (OECD, 2020), evidencia que, entre 2020 e 2021, de cada 10 jovens com idade entre 15 a 24 anos, ao menos um estava fora dos espaços educacionais ou de trabalho devido à falta de contato físico e por

questões econômicas. Esse estudo também revela os impactos causados pelo distanciamento social, ato necessário e de extrema importância durante o período crítico da pandemia, mostrando que os jovens adultos entre 18 e 24 anos apresentaram maior nível de estresse, ansiedade, solidão e angústia em relação a outras faixas etárias. Retrato das modificações deixadas pela pandemia, não só em relação ao cenário educativo institucionalizado mas sobretudo na personalidade do jovem.

Esse contexto situacional, que delinea condições objetivas da vida juvenil investigada, metodologicamente relacionado às questões abertas, coaduna-se com a expressão da pandemia nas palavras de cada um dos respondentes, como demonstra o Gráfico 4, a seguir:

Figura 4 - Distribuição percentual de evocação de palavras sobre a pandemia.



Fonte: Elaborado pelas(os) pesquisadoras(es) a partir do banco de dados do questionário online da pesquisa (2021).

Semanticamente, apreende-se do cotidiano juvenil escutado relações imbricadas com os condicionantes educação, trabalho e saúde, que abarcam sua qualidade de vida, com destaque para as palavras 'exaustão' e 'mudança', que expressam ânimos extremos entre a dura realidade e o ideal prospectado. No geral, as palavras revelam um complexo estado de tensão e, ao mesmo tempo, um

vislumbre de mudança e transformação. As juventudes, exaustas pelas dificuldades, em contexto confuso e caótico, surtam pelo medo e pela ansiedade diante dos desafios, porém, com resiliência, buscam e acreditam na mudança. As palavras elencadas acima, como expressão desse momento dos respondentes, desenham um cenário crítico de saúde, com extremos impactos psicossociais, e desvelam subjetividades deste tempo de desestruturação sistêmica, que demanda outros olhares com relação à saúde, nos quais se enfatize o amplo cuidado.

Como afirmam Nespoli, Paro, Lima e Silva (2020):

Na contramão dessa ordem social produtora de sofrimentos, tristezas, doenças e mortes evitáveis, a EPS, por meio de Paulo Freire, ensina que o cuidado precisa problematizar a realidade que nos adocece e entristece, compondo formas coletivas e alegres de ação. Seja nas relações terapêuticas realizadas nos consultórios, seja nas ações educativas nos territórios, nos espaços comunitários, escolares e familiares, o ato de cuidar tem o compromisso com a construção de um mundo onde os seres humanos possam se reconstruir no diálogo, na problematização da vida e no processo de partilha dos saberes e respeito às experiências. (NESPOLI, PARO, LIMA e SILVA, 2020, p. 11).

Nessa direção, para culminar o caminho investigativo no processo de aproximações com as juventudes universitárias, os participantes envolvidos foram aqui identificados como R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11 e R12. E assim, narradas em forma de bilhetes e inspiradas na metodologia dialógica freiriana, as respostas ampliam em particular o conceito de saúde, em suas múltiplas dimensões, e atravessam estados e modos de vida que caracterizam as relações juvenis em contexto social universitário, incorporadas aos processos de aprendizagem e troca de saberes, indissociáveis da produção de uma existência saudável.

Juventudes e Universidade: conexões em debate

Neste tópico do capítulo, para analisar criticamente os bilhetes, consideramos central atrelar a saúde física e mental das juventudes

no cotidiano pandêmico ao papel social da universidade no mesmo período, tendo em vista que a universidade se viu ameaçada por ataques de uma governança autoritária e negacionista, marcada por retrocessos políticos e pela expropriação de direitos.

Os bilhetes expressam as objetividades e subjetividades que permearam o sentir e o fazer das juventudes no que tange à educação e ao Ensino Superior. As escritas elencadas retratam o momento delicado vivido durante a pandemia. Dos doze respondentes, apenas um fez alusão direta à educação. Vejamos:

Eu estou vivendo no automático, estou fazendo tudo pelo simples fato de ter que fazer. Não me sinto feliz. Meu emocional tá desgastado. Todo mundo vai pra rede social falar em empatia, mas na realidade o contexto é outro. Ódio da faculdade. Ódio dos professores, que acham que somos máquinas. (R5, 2021).

Tomando como base a análise descrita, com a qual traçamos o perfil dos respondentes, R5 se identificou como pessoa parda do gênero masculino, de idade entre 25 e 29 anos. Está matriculado regularmente no Ensino Superior, realizou as atividades acadêmicas remotamente, conciliou escola e trabalho com dificuldades, teve alterações múltiplas (física e/ou emocional e/ou psíquica), mas não foi contaminado e, na época, já tinha tomado duas doses da vacina. Ao traduzir a pandemia em palavras, R5 trouxe o medo como fator demarcador do período em que estava vivendo. E, nesse sentido, podemos inferir que a luta pela sobrevivência implica em revisita a sentimentos e diferentes desafios. Assim, no bilhete de R5, o amanhã era incerto, acompanhado de muitas atividades acadêmicas a serem desenvolvidas virtualmente, quando o sentido maior deveria ser o alargamento da vida no seu conjunto.

Esse respondente faz parte de um quantitativo de pessoas para as quais, em 91,7% dos casos, as tarefas universitárias se deram de maneira totalmente remota, e para 8,3% se deram de maneira híbrida. Em uma fase considerada de atenção, de poucas interações presenciais, o virtual demandava estudos de diferentes ordens e níveis, além do trabalho e do lazer.

Outro fator expressivo é que mais de 80% dos participantes da pesquisa estavam regularmente matriculados, e 16,7% concluíram a etapa no *continuum* 2020-2021 (avaliações internas ou externas - Enceja/Enem). Entendemos esta conclusão como uma forma de resistência e (re)existência de estudantes e professores, apesar da falta de uma política séria, de problemas de ordem pedagógica e da precariedade da infraestrutura.

Outros depoimentos que nos chamaram a atenção, apesar de não trazerem explicitamente referenciais sobre educação ou Ensino Superior, tiveram o seguinte teor: *“Nada a declarar no momento”* (R3, 2021). Esta respondente se identificou como pessoa parda do gênero feminino, estava matriculada regularmente no ensino superior, realizou as atividades acadêmicas remotamente, conciliou escola e trabalho com facilidade, manteve-se plenamente saudável, não foi contaminada e tomou duas doses da vacina.

R3 traduziu a pandemia na palavra ‘resiliência’, a qual está ligada a conceitos correlatos como ‘força de vontade’, ‘mudança’ e ‘superação’. Entretanto, ao escrever *“Nada a declarar no momento”*, podemos inferir que este silêncio é sobretudo a negativa de exprimir um juízo, o qual, pelo fato de ter sido escrito, tornou-se conhecido. Talvez pela omissão ou pelo fato de se auto desobrigar a responder sobre um momento de impasses políticos, essa escrita sugere ainda um cotidiano à mercê de uma lógica capital perversa, que pode colaborar com a manutenção de um Estado mínimo. Assim, qual o lugar da resiliência ou, como diria Frigotto (2021), do otimismo da vontade como constructo de uma mudança não ingênua, quando nos depararmos com as lutas sociais? Embates e choques de interesses podem funcionar como agentes de forças que contribuem para o rompimento dos extremismos políticos, principalmente extremismos conservadores, que limitam e aviltam direitos básicos das pessoas. O bilhete de R12 nos diz:

Queridxs, sei que estamos em tempos tenebrosos, de medo, insegurança, desesperança, mas é importante que a gente siga cuidando tanto da gente quanto do outro. É fundamental que a gente siga usando máscaras, lavando as mãos e se

vacinando. Mesmo após tudo que estamos sofrendo nesse momento, com todas as consequências que a pandemia já nos traz, estarmos vivos é o marco para que todo esse plano genocida não seja absoluto sucesso. Sigamos contrariando as estatísticas! (R12, 2021).

Essa respondente identificou-se como pessoa preta do gênero feminino, estava matriculada regularmente no Ensino Superior e era uma trabalhadora autônoma-ativa-híbrida. Ela conciliou estudos e trabalho com dificuldades, teve alterações múltiplas (física e/ou emocional e/ou psíquica) e mencionou que seu estado de saúde teve todos os campos afetados, inclusive o psíquico. R12 se contaminou com o vírus da Covid-19, tomou uma dose da vacina e trouxe a palavra ‘exaustão’ para retratar a pandemia.

A respondente R12 faz parte das diversas estatísticas relacionadas à mulher realizadas durante 2020 e 2021. Segundo levantamento realizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (COSMOLI; CANTO, 2020), os fatores tempo para estudos, informalidade/precariedade laboral, aumento do medo de perder o emprego, trabalho em *home office* atrelado à sobrecarga dos afazeres de casa, carga mental invisível e aumento da violência/feminicídio contribuem para o desenvolvimento de mal-estar físico e mental, tanto nas mulheres como nos homens. E, como temos um número maior de jovens do gênero feminino de etnia preta-parda como respondentes, depreende-se que elas são as mais penalizadas nas alterações citadas. Mesmo sentindo o peso desses fatores, R12 passa uma mensagem crítica em relação ao governo e pede para esperarmos e contrariarmos as estatísticas dos números alarmantes de mortes causadas pelo coronavírus.

Para concluir essa etapa sobre educação, R5 escreveu: *“A vida sempre nos dará dificuldades, mas cabe a nós superar as provas que nos são impostas. Lembrem-se que vocês nunca estão sozinhos e que vocês são capazes de tudo”*. Esta participante da pesquisa identificou-se com pessoa parda do gênero feminino e estava matriculada regularmente no Ensino Superior. A respondente

R5 é uma trabalhadora inativa (está desempregada), não conseguiu conciliar estudo e trabalho nesse período pandêmico e esteve sã durante esse momento, mas buscou ajuda para questões emocionais. R5 não foi contaminada, tomou duas doses da vacina e ‘mudança’ foi a sua palavra de ordem para a pandemia. A mensagem de R5 buscou nos dar forças, pois, quando estamos juntos, enfrentamos melhor as situações difíceis. E, mesmo sem conseguir conciliar estudo e trabalho, afirma que “somos capazes de tudo”, e aqui a respondemos: sim, nós somos capazes de tudo.

A partir das falas dos jovens que cursam o Ensino Superior aqui elencadas, refletimos sobre a percepção deles e seu cotidiano imerso na pandemia. Atrelados a este marco de crise sanitária, as juventudes ainda enfrentam vários desafios, que atingem de maneira abrupta os mais vulneráveis economicamente, gerando angústia, desengajamento e evasão nos estudos. É justamente aí que a universidade deve se fazer presente na vida dos jovens, para exercer o seu papel social e promover oportunidades propositivas de mudança e enfrentamento em um cenário cada vez mais incerto e inseguro.

Ao mesmo tempo, a reflexão nos incita questionar a responsabilização dos jovens em tal contexto, em que as condições objetivas de vidas lhes são negadas, como se nota na escrita; “*Olá, minha vida mudou tanto; só tenho incertezas, estou sobrevivendo a este momento!*” (R6, 2021).

A participante em cena é uma jovem preta do gênero feminino, trabalhadora formal-ativa-remota, que conciliou trabalho e estudos com dificuldade, teve alterações na saúde emocional, sendo exaustivo o seu estado de saúde. Ela não se contaminou, tomou duas doses da vacina e expressou a pandemia por meio da palavra ‘exaustão’. Esse estado descreve o extremo esgotamento e cansaço da juventude, mas ultrapassa as questões meramente físicas, refletindo na atividade produtiva, que, vinculada à mera sobrevivência, subtrai sentido da vida. Coaduna-se com o pensamento de Antunes (2020 p. 144), que sintetiza:

[...] uma nova morfologia do trabalho expressa por clivagens e transversalidades entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, brancos, negros e indígena, qualificados e desqualificados, empregados e desempregados, nativos e imigrantes.

O autor apresenta a flexibilização como a base de adoecimento, como ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam a sociabilidade do capital contemporâneo. Assim, a realidade pandêmica dos sujeitos escutados na pesquisa, entre relações remotas e dificuldade de conciliar estudo e trabalho, sugere específica racionalização quanto ao crescente processo de individualização do trabalho, ruptura do tecido de solidariedade e o acionamento das estratégias coletivas de defesa (ANTUNES, 2020). Para além do isolamento durante a pandemia, as incertezas ampliam os impactos sobre a saúde humana em suas dimensões psicossociais, como se observa neste relato: “*A pandemia está sendo desafiadora. É difícil se manter fisicamente e mentalmente saudável. A vida está se resumindo a pagar contas essenciais e a escolher as que vão atrasar*” (R10, 2021).

A pandemia exacerbou os numerosos desafios enfrentados pelos(as) jovens, em particular pelas mulheres, que estão em uma situação pior do que os homens na relação emprego-população (ILO, 2022). No Brasil, atualmente com 10,1 milhão de pessoas desocupadas, a taxa de informalidade equivale a 40% da população ocupada (IBGE, 2022). Viver para pagar contas informa uma conjuntura de extrema exploração dos sujeitos sociais, por meio de relações subsumidas e flexibilizadas para o atendimento às demandas do capital, na qual a precarização e a extração do sobretrabalho delineiam uma sociedade desigual.

A respondente é uma jovem autoidentificada como pessoa branca do gênero feminino, trabalhadora Informal, que apresentou dificuldades para conciliar trabalho e estudo, teve alterações múltiplas (física e/ou emocional e/ou psíquica) e descreveu o seu estado de saúde como não saudável. Sem alimentação adequada, sem acesso aos cuidados médicos, sem exercícios. Mente cansada,

angustiada, preocupada, ansiosa, triste. R10 não tinha certeza de que se não se contaminou, tomou as duas doses da vacina e trouxe a ‘ansiedade’ como palavra expressiva da pandemia. Incorporando a incerteza como basilar no estado de ser das juventudes, podemos notar a fragilidade nas condições de vida, que acentua a problemática juvenil.

Cabe-nos ressaltar um processo de inclusão ilusória no que diz respeito ao trabalho, como apontam os dados da pesquisa, que revelam uma maioria de estudantes do Ensino Superior (41%) com emprego formal, mas que não se sobressai diante de 16,7% de trabalhadores(as) informais, 16,7% de trabalhadores(as) autônomos(as) e 25% de desempregados(as). Segundo Frigotto (2013 p. 97):

As noções de inclusão e empregabilidade expressam uma sutileza do ideário do capital humano num outro contexto da sociabilidade do capital e de sua crise mais profunda. A apropriação privada da nova base científica – principal força produtiva – permitiu ao capital vingar-se do trabalhador e de suas conquistas ao longo do século XX. Trata-se de uma tecnologia flexível que redefine o espaço e o tempo das mercadorias e serviços e hipertrofia o capital morto, possibilitando não só a ampliação do exército de reserva, mas a não necessidade de amplos contingentes de trabalhadores que constituem um excedente. Por certo, os jovens e adultos pouco escolarizados são os mais descartáveis, mas também se descartam jovens e adultos escolarizados.

Essa condição de descartabilidade aumenta a instabilidade, a insegurança e o desequilíbrio, consolida uma ofensiva lógica desumanizante pelo trabalho, com bases na fragmentação e na competitividade, que se materializa em contexto de isolamento social, a qual “[...] busca desmontar de forma cotidiana sua manifestação de classe historicamente antagônica aos interesses da ordem capitalista” (ANTUNES, 2020, p. 149), como assevera o seguinte bilhete: *“A vida em uma pandemia é cansativa e repetitiva. Mas, se entendermos que podemos lidar com nós mesmos durante esse tempo, saberemos que lidar com outras pessoas se torna um prazer, e não uma dor de cabeça”* (R9, 2021)

De acordo com o levantamento realizado, este participante é brasileiro de Salvador, BA, preto, completou os estudos no Ensino Superior entre os anos de 2020 e 2021. É trabalhador informal-ativo (empreendedor, *freelancer*, diarista), desenvolveu suas atividades com um pouco de resistência e de maneira remota, mas não conseguiu conciliar trabalho e estudo. Ele teve alterações de ordem emocional, não foi contaminado, tomou duas doses da vacina e expressou a pandemia com a palavra ‘complicado’.

Sem proteção social, a juventude, aqui representada por de R9, clama por cuidado. Mesmo descrevendo rotinas juvenis marcadas por dificuldades e por infinitos desafios, expressa o pandêmico paradoxal, que se apresenta complicado, porém provoca o emergir de novas relações internas e coletivas. Um jeito remoto de ser que nos alerta para as aceleradas transformações tecnológicas, sanitárias e do meio ambiente, que impactam todos os setores produtivos, e aponta o contraditório nesse contexto de caos global, em que a solidariedade pode reinventar vínculos de afeto e de autoconhecimento.

Neste tempo de transitoriedade e de grandes entraves, o estudante coloca em perspectiva a instituição de uma orientação comportamental compatível com as exigências da vida acadêmica. O universitário, chamado a exercer sua autonomia diante de um conjunto de novos compromissos, experimenta um significativo processo de vulnerabilidade, que, segundo Almeida e Soares (2003), pode trazer repercussões ao campo da saúde e comprometer seu contexto profissional e pessoal, o que tem sido observado em pelo menos metade da população ingressante no Ensino Superior, conforme afirmam os autores.

Diante dessa realidade, a saúde do estudante universitário tem suscitado o desenvolvimento de muitos estudos, sobretudo pelo viés da Psicologia da Saúde, que procura estabelecer nexos entre os fatores biopsicossociais na definição dos quadros de adoecimento dessa população.

Em âmbito nacional, o tema é acompanhado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de

Ensino Superior (ANDIFES, 2019), por meio do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), que recentemente apresentou, por meio da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, algumas questões que identificam a relação entre a dificuldade de estudar, a saúde física (aqui também entendida como saúde em geral) e a saúde mental (compreendida também como problemas de ordem emocional). A pesquisa envolveu 1.200.300 estudantes de graduação em cursos presenciais com matrículas ativas em 2018, nas 63 universidades federais e em 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet).

A pesquisa revelou que 5,9% dos estudantes apontaram a saúde em geral como um problema para o desenvolvimento adequado dos estudos. Desse universo, discentes do sexo feminino representavam 7,4%; indígenas não aldeados, 7,2%; pessoas com deficiência, 12,9%; participantes em programas extracurriculares, 7%; e participantes cobertos por políticas de permanência, 8,3%. Outras variáveis não apresentaram resultados significativos para o quesito.

A associação entre as dificuldades para estudar e os problemas emocionais ou no campo da saúde mental atingiram um percentual mais relevante, chegando a 23,7% do público pesquisado, com distinção mais clara entre os perfis. As vítimas de maior destaque são as pessoas do sexo feminino, que representam 28,6%, enquanto 17,7% de pessoas do sexo masculino são afetadas. Racialmente, os perfis de pessoas brancas atingem 26,2%; de indígenas aldeados, 25,1%; e de pretas não quilombolas, 24,7%.

Ao focarmos nossa análise na pesquisa que embasa o presente estudo, em que temos um público estudantil que, como rotina, enfrenta todas as demandas próprias desse segmento e, em associação, precisou lidar com a situação desafiadora de uma pandemia, é fundamental atentarmos para as repercussões físicas e emocionais acarretadas pelo contexto. Adentrando o campo de apreensão dos aspectos subjetivos evidenciados pela pesquisa, no

que tange à dimensão da saúde, trazemos para análise os bilhetes em destaque a seguir, os quais referem-se somente à parcela de estudantes universitários respondentes:

Caras estudantes, o início foi bem complicado. Estive isolado completamente e ganhei algum peso devido à má alimentação e à falta de exercícios. Hoje, já me sinto mais tranquilo e confiante para sair de casa, após a vacina (R2, 2021).

Esse respondente é um jovem pardo do gênero masculino, trabalhador autônomo-remoto, que conciliou trabalho e estudos com facilidade, teve alterações múltiplas (física e/ou emocional e/ou psíquica), com estado de saúde oscilante, não se contaminou e tomou as duas doses da vacina. Destacou a palavra 'difícil' para traduzir a pandemia.

A ideia que se destaca no depoimento/bilhete de R2 vincula duas condições evidenciadas no período pandêmico: a percepção de se estar em um contexto 'bem complicado' e desafiador. Ele demonstra se sentir desestabilizado diante das exigências do contexto, da falta de clareza nas informações e orientações, geradora de um estado de tensão e dúvidas quanto ao devir, e da perda de contato social, devido ao isolamento imposto pela crise sanitária, observado na expressão "estive isolado completamente". Vê-se que as duas condições afetaram a rotina do discente, levando-o à perda de ritmo na prática de atividades físicas e a mudanças em seus hábitos alimentares.

Minha vida mudou completamente durante a pandemia. Me vi obrigado a procurar saídas e ajuda profissional, para não me perder em tanta angústia. Mas seguimos forte, vai dar certo (R7, 2022).

O respondente identificou-se como pessoa parda do gênero masculino, estava matriculado regularmente e exercia trabalho formal ativo-remoto, conciliou escola e trabalho com dificuldades e teve alterações múltiplas (física e/ou emocional e/ou psíquica). Informou que o estado de saúde dele se mantinha da forma que dava, não tinha certeza de que se contaminou, tomou as duas doses da vacina e expressou a pandemia por meio da palavra 'caótica'.

Ao afirmar “*Minha vida mudou completamente durante a pandemia*”, R7 revela uma percepção de desorganização instalada, de sentir-se confuso quanto às referências cotidianas, sensação de medo de não conseguir manter-se assertivo naquele contexto. A ideia de perder-se de si mesmo o levou a reconhecer suas limitações para enfrentar sozinho as exigências do contexto pandêmico e a buscar apoio externo, profissional, na tentativa de lidar com sua crise íntima, revelada na expressão “*tanta angústia*”.

Minha vida nesse contexto pandêmico está regular, com muito cuidado pessoal e apreensão pelo contexto vigente. (R4, 2021).

A respondente identificou-se como pessoa parda do gênero feminino, estava matriculada regularmente e desenvolveu suas atividades acadêmicas remotas com facilidade. Naquele período, estava como trabalhadora inativa (desempregada). Menciona alterações na sua saúde emocional, contra as quais contou com recursos da natureza (cachoeiras, contato com plantas e animais, trilhas, etc.), hobbies e atividades esportivas. Não se contaminou, tomou duas doses da vacina e, para ela, ‘mudança’ é a palavra que traduz a pandemia.

R4 demonstra na expressão ‘regular’ a constatação de que o contexto não era de plenitude e suscitou preocupações e incertezas, no entanto demonstra atitude de responsabilidade para consigo e posicionamento de autonomia na preservação da própria saúde ao afirmar que se mantém em posição de “*muito cuidado pessoal*”

Cares amigues, tenho tentado me manter bem. Mesmo tendo largado a terapia, estou me fortalecendo da forma que eu posso, não tenho dinheiro pra pagar o tratamento e a terapia, então é sobre isso e tá tudo bem. Espero que a gente possa se encontrar em breve! (R8, 2021).

R8 identificou-se como pessoa parda do gênero feminino, estava matriculada regularmente, era trabalhadora formal-ativa na modalidade remota e teve dificuldades em conciliar estudo e trabalho. Teve alterações múltiplas (física e/ou emocional e/ou psíquica), mencionou estar em tratamento ao descrever seu estado

de saúde, não se contaminou, tomou as duas doses da vacina e trouxe a palavra ‘confuso’ para representar a pandemia.

A experiência de limitação do acesso aos bens de saúde é demonstrada no bilhete. Apesar da falta de condições financeiras, indica, no entanto, um movimento pessoal para o enfrentamento da crise ao buscar alternativas possíveis para lidar com a situação, quando expressa *“estou me fortalecendo da forma que eu posso”*.

Em âmbito geral, apesar das dores vivenciadas e relatadas, há nos quatro depoimentos um posicionamento esperançoso, uma aposta na melhoria das condições de enfrentamento da pandemia e na superação da crise sanitária. Essa postura positiva pode ser notada nas seguintes afirmações: *“Hoje, já me sinto mais tranquilo e confiante para sair de casa, após a vacina”*; *“Mas seguimos forte, vai dar certo”*; e *“[...] então é sobre isso e tá tudo bem. Espero que a gente possa se encontrar em breve!”*.

Quanto ao alcance gravoso da pandemia, Santos (2020, p. 23) afirma que, embora fenômeno global, “[...] as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”, pois atingem de maneira particularmente nociva e com significativo agravo os segmentos em condição especial de vulnerabilidade, que compõem o grupamento por ele denominado “Sul”, ao qual assim se refere: “[...] o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (SANTOS, 2020, p. 15).

Por fim, vale ressaltar a importância do atendimento público de saúde, sobretudo nas crises sanitárias coletivas, a exemplo do contexto pandêmico vivido, salientando que muitos movimentos são articulados no Brasil em prol da luta pelo direito à saúde. Nesse sentido, Nespoli (2020, p. 2) afirma que “A Educação Popular é muito importante para o SUS. Na verdade, alguns movimentos de Educação Popular, como o Movimento Popular de Saúde, o MOP, surgiram no contexto de implantação de serviços comunitários de saúde [...]”. Esses movimentos buscaram alinhar as reformas

e a reconstrução do SUS a partir de uma base problematizadora, informativa, participativa e dialógica, promovendo a emancipação das pessoas também pelo viés da saúde. Por isso, a divulgação dos dados referentes à pandemia é importante não apenas para esclarecimento da sociedade mas sobretudo para que os governantes possam promover mudanças de rumos e tomadas de decisões estratégicas, que assegurem o direito à vacina, à saúde e à vida, notadamente para as juventudes universitárias.

Considerações finais

A aventura da escrita que busca recuperar a experiência de um componente curricular desenvolvido durante a pandemia da Covid 19 na maior universidade da Bahia, assim como o consequente trabalho de conclusão e sua atualização por parte de uma das equipes da disciplina, foi um esforço teórico-metodológico de relevo e que aponta aqui suas sínteses possíveis.

O capítulo demarca uma textualidade produzida para um livro no formato de e-book cujo desafio foi sintetizar experiências da pesquisa *Processos de ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas da Bahia*. A nossa produção é de natureza qualitativa e toma o levantamento documental como procedimento metodológico central. Os sujeitos de diálogo foram jovens, e o entrecruzamento entre educação e saúde assumiu a dimensão de objeto de estudo, conduzindo-nos para as seguintes considerações finais. São sínteses possíveis e relativamente (in)conclusivas, nas quais destacamos que: o exercício da escrita sobre a educação, com vistas ao Ensino Superior, foi uma tarefa que exigiu mais aprofundamento nos estudos. Além disso, foi desafiador discorrer sobre a função social da universidade atrelada às juventudes imersas em um cotidiano que ainda vivia as limitações da pandemia, pois, nessa época, as pessoas estavam saudosas de encontros presenciais e se afastavam de atividades on-line.

Nós, enquanto pesquisadores, sentimos essa transição e propusemos uma tarefa virtual em um período em que muitas

pesquisas foram realizadas remotamente. Foi um trabalho árduo, que nos levou a desenvolver um instrumento de pesquisa que atendesse às necessidades impostas pelo momento, o qual buscou envolver o jovem e oportunizar a escuta de suas expressões. Então, organizamos o questionário com questões fechadas, para caracterizar o perfil do jovem respondente, questões abertas, as quais trouxeram a expressão juvenil por meio da palavra e do bilhete. Estas últimas propostas foram inspiradas nas cartas freirianas, que entendemos aqui como método em que a simplicidade narra a complexidade vivida por Paulo Freire em sua trajetória de vida.

Dessa forma, foi na junção da função social da universidade com as juventudes que trouxemos para esse cenário o quarteto categorial 'juventude', 'ensino superior', 'trabalho' e 'saúde' como fio condutor para o desenvolvimento dessa prática investigativa. Ao imergir na pesquisa, compreendemos o quanto é profunda a relação entre os jovens e essa instituição, a qual tem a democracia, a autonomia, a legitimidade e a emancipação como princípios que emanam da sociedade e contribuem para o desenvolvimento de um país com menos desigualdades sociais.

Para além da pandemia, o estudo revela uma sociedade adoecida em múltiplos sentidos, com impactos amplamente disseminados, em particular na vida das juventudes. Diante de um Estado mínimo e mercantilizador de direitos, urge envolver os jovens corpos conscientes na defesa da vida e da justiça social.

Buscar novas formas de ser e estar no mundo, em contraposição a uma sociedade marcada pela lógica capitalista, legítima a práxis transformadora na universidade como alternativa de resistência a um contexto global de desafios. Nessa realidade complexa, as juventudes sinalizam a necessidade de uma nova cultura, de respeito aos direitos humanos, à educação, à saúde, ao trabalho, entre outros, que fortaleça a democracia na luta contra as desigualdades e em favor da humanização.

Por fim, importa sublinhar a multiplicidade de sentidos que a experiência nos provocou. Reflexões que emprestaram à

disciplina densos debates na etapa da avaliação do componente e trouxeram muitas cortinas reflexivas, que se abriram com a tragédia da pandemia na ambiência da educação, notadamente no Ensino Superior. Parte das repercussões no macrocampo da educação, em diálogo com a saúde, estão ainda por vir, e as consequências na saúde coletiva requerem a ampliação da produção e circulação do conhecimento científico (inter)nacional.

Assim, são dignas de nota as sábias palavras de Gil nesta quadra histórica, quando já previa como ensinamento ativo e sensível: “Antes mundo era pequeno/Porque terra era grande. Hoje mundo é muito grande/Porque terra é pequena¹⁹”.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**: feminismos plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Polém, 2019. 152 p. ISBN 978-85-98349-69-5. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Inters>. Acesso em: 9 set. 2022.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os Estudantes Universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MECURY, E.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral, 2003.

AMARAL, Rodrigo Correia. Escritório USP Mulheres lança resultados de pesquisa sobre os impactos da pandemia na USP, na perspectiva de gênero. **USP Mulheres**, São Paulo, 30 nov. 2021. Disponível em: <http://uspmulheres.usp.br/escritorio-usp-mulheres-lanca-resultados-de-pesquisa-sobre-os-impactos-da-pandemia-na-usp-na-perspectiva-de-genero/#:~:text=Os%20resultados%20da%20pesquisa%20Impactos,do%20que%20professores%20e%20servidores>. Acesso em: 9 set. 2022.

¹⁹ Trecho da música “Parabolicamará” do cantor e compositor octagenário Gilberto Gil.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**: Relatório Executivo 2018. Brasília: Fonaprace, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXIII, nº 79, p. 125-161, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Pensamento heroico**: o trabalho universitário. In: CORREIA, Fábio Caires; CASTRO, Gilliano Mazzetto de (org.). **A função social da universidade**: diálogo além das fronteiras. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2021.

COSMOLI, Eliane; CANTO, Karen. Pandemia impacta mais a vida das mulheres. **Unicamp**, Campinas, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2020/08/19/pandemia-impacta-mais-vida-das-mulheres>. Acesso em: 20 set. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Pense, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. Entrevista. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021. Disponível em: Vista do Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares (ufba.br). Acesso em: 12 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Tabelas - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Educação - 2019. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: 9 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Séries históricas. Taxa de desocupação: jan./mar. 2012 e maio/jul. 2022. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostrade-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego. Acesso em: 11 set. 2022.

INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION. Youth employment tendencies. In: INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION. **Global Employment Trends for Youth 2022**: Investing in transforming futures for young people. Geneva: ILO, 2022. Cap. 1. Disponível em: Tendências mundiais do emprego juvenil: Recuperação do emprego

juvenil continua a ocorrer em um ritmo lento, segundo a OIT (ilo.org)
Acesso em: 2 set. 2022.

MARX, Karl. **O Capital**: a crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Livro I, v. 1.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5 e 6, p. 5-14, maio/ago. e set./dez. 1997. Número Especial: Juventude e Contemporaneidade. Disponível em: RBDE5_6 (fcc.org.br) Acesso em: 19 set. 2022.

NESPOLI, G.; PARO C.A.; LIMA L. O.; SILVA, C.R.A. Por uma pedagogia do cuidado: reflexões e apontamentos com base na Educação Popular em Saúde. Interface (Botucatu). 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Youth And Covid-19**: Response, Recovery and Resilience. Tackling Coronavirus (Covid-19) Contributing to A Global Effort. OECD, [S. l.], 2020. Disponível em: Youth-and-COVID-19-Response-Recovery-and-Resilience - **OECD** (oecd-ilibrary.org). Acesso em: 20 set. 2022.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**. Teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, p. 538-42, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ztHNk9hRH3TJhh5fMgDFCFj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; SANTOS, Naomar. **A Universidade do Século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 51, p. 3-22, jul./set. 1953.

The image features a dark green background with two stylized, colorful hands holding a yellow, torn-edge paper. The hands are composed of various colored segments (yellow, purple, blue, white, orange, pink, black) and are positioned at the top and bottom of the frame. The yellow paper is held in the center, containing text.

Posfácio

Daqui pra frente:
**balanços e
recomendações**

Daqui para frente: balanços e recomendações

Daniela Abreu Matos

Ivan Faria

Luiz Paulo Jesus Oliveira

Mirela Figueiredo Santos Iriart

Neste pós-fácio desejamos abrir um espaço de reflexividade, a partir dos resultados empíricos do projeto de pesquisa “Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas do Estado da Bahia”, apresentados e problematizados a partir de diversos aspectos/dimensões neste livro, bem como pelas questões suscitadas em torno da juventude universitária na contemporaneidade pelos(as) autores(as) convidados(as), sem perder de vista um olhar prospectivo e crítico no tocante às possibilidades efetivas de construção de espaços de saber mais democráticos, plurais, equânimes e inclusivos, capazes de dialogar e compreender as demandas e anseios dos/das jovens universitários(as) para além da condição de estudante.

Os processos de ingresso, adaptação e permanência no Ensino Superior envolvem uma série de desafios de natureza social, cultural e pedagógica, como viemos discutindo e refletindo ao longo de alguns capítulos. A recente democratização do acesso às etapas mais elevadas da educação - tanto na rede privada quanto pública - tem trazido novos públicos às instituições e, conseqüentemente, novos desafios à sua inclusão se impõem.

Apontamos que nos últimos vinte anos, especialmente nas universidades públicas brasileiras, a oferta tem sido alterada pelas políticas de ampliação e interiorização da rede federal, a implantação de cursos noturnos e a criação das políticas de ações afirmativas para segmentos da população sub representados no Ensino

Superior (negros(as), indígenas, estudantes da rede pública). Nas universidades estaduais, a expansão recente foi mais tímida ou mesmo estagnada, mas vale destacar o papel que desempenharam na promoção do acesso aos públicos de cidades interioranas e de vastos espaços territoriais que não possuíam cobertura de cursos universitários(as), como é o caso da Bahia, que deve às instituições UEFS, UNEB, UESC e UESB, a presença em quase trinta cidades. Conforme já afirmamos anteriormente, em que pese a expansão significativa do número de vagas no Ensino Superior a partir dos anos de 2000, o Brasil ainda está longe de alcançar a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos”. As estatísticas oficiais do IBGE e INEP evidenciam a permanência do padrão de reprodução de desigualdades regionais e socioeconômicas no acesso ao Ensino Superior no Brasil, sendo que o estado da Bahia apresenta uma das piores taxas de frequência líquida de jovens no Ensino Superior do país.

Sabemos que o ingresso no Ensino Superior envolve processos de ruptura e mudança significativos. Os dois primeiros anos podem ser considerados períodos críticos, ou seja, quando o processo de adaptação em curso encontra seus maiores desafios, podendo gerar dificuldades de diferentes ordens. Nesse sentido, compreender as formas particulares como as/os jovens têm enfrentado os modos contemporâneos de tornarem-se estudantes configura-se como uma agenda de pesquisa relevante.

O cenário de ampliação de oportunidades educacionais acima desenhado não garantiu, entretanto, o afastamento de estudantes do mundo do trabalho, por exemplo. Além disso, a despeito do nível de escolaridade ainda ser um relevante preditor de oportunidades e de condições laborais favoráveis, quantitativa e qualitativamente falando, o *continuum* entre escolarização e trabalho há algum tempo tem sido enfraquecido, ao mesmo tempo em que os indicadores de desemprego atingem a juventude em níveis muito

superiores aos dos adultos. Para as/os jovens, além de haver uma tendência generalizada de enfrentarem condições precárias para sua inserção e permanência no mundo do trabalho, há também a persistência de grandes desigualdades entre diferentes segmentos juvenis, dependendo dos pertencimentos de classe, gênero, raça, território e nível de escolaridade.

Portanto, as singularidades, as dificuldades e os desafios vivenciados por jovens que se tornaram universitários(as) em contextos de democratização de acesso ao Ensino Superior requerem a correlação analítica com as contradições e desigualdades incrustadas nos processos de ingresso à universidade, principalmente no que refere às clivagens de raça, gênero, origem e classe social. Estudar e trabalhar não é uma tarefa fácil. Requer uma organização, planejamento e administração do tempo, significando comprometer boa parte do tempo de lazer e convivência familiar do/da estudante que vivencia essa dupla jornada. Os relatos de maior cansaço, as dificuldades de controlar a própria rotina e as reduzidas oportunidades de fruição dos tempos livres e de sociabilidade afetam de forma mais intensa os/as discentes trabalhadores(as)v, o que têm impacto direto sobre a motivação e as perspectivas de continuidade nos cursos escolhidos.

Considerando o perfil predominante de discentes de classes populares, as políticas institucionais de assistência estudantil - incluindo as de bolsas de extensão, de iniciação à docência e à pesquisa - são suportes relevantes para a permanência e a vinculação mais efetiva dos/das discentes à vida acadêmica. Nesse sentido, ratificamos a necessidade de consolidação e ampliação da oferta do suporte de dimensão material como fundamental para a permanência qualificada. Contudo, também reconhecemos, a partir dos dados aqui sistematizados, que a dimensão simbólica da permanência é uma face complementar indispensável que não pode ser dissociada do processo de chegar e permanecer nas Universidades.

No que se refere à esfera pedagógica, emergiu das análises a necessidade de construção de ações formativas para docentes

em torno da avaliação, da formação didática e da relação com as/os estudantes. Os dados demonstraram nitidamente um abismo no que se refere ao diálogo entre docentes e discentes e explicitam como, para os/as estudantes, a percepção da ausência desse espaço de partilha impacta negativamente na qualidade do estar na Universidade. Para os/as discentes, é relevante investir no estímulo e no auxílio para que estes possam gradativamente assumir de forma mais consistente a autorregulação dos seus processos de aprendizagem, incluindo a gestão das rotinas e das práticas de estudo.

Analisamos também os desafios de mulheres que conciliam a maternagem e a vida universitária, cujas transições vividas envolvem a relação entre características pessoais, o contexto sociocultural e os suportes institucionais, sociais e imaginários. Dentre as dificuldades encontradas estão: o espaço pouco adaptado para receber mães e filhos(as); a ideia de que a universidade não é lugar para mães e filho(as); o desafio de conciliar atividades do materno e as exigidas na universidade, sobretudo em tempos de pandemia e ensino emergencial remoto; a dificuldade de lidar com docentes que não compreendem a situação das estudantes mães e as dificuldades financeiras, mediante a impossibilidade de trabalho formal em uma rotina sobrecarregada. Os suportes, imaginários ou materiais, são essenciais para que exerçam os papéis sociais de mãe e universitária, dentre outros. É essencial que possam sentir-se apoiadas e deem continuidade ao processo de individuação. Dentre os suportes indicados como importantes para a superação das dificuldades destacam-se a vontade de não desistir da graduação, de gostar do curso e de ser exemplo para demais colegas e para o(a)s filho(a)s; a rede de apoio, sobretudo os progenitores e familiares próximos; e os institucionais, como bolsas e auxílios de permanência e, também, espaços para o cuidado dos filhos, como o Centro de Educação Básica e a Brinquedoteca da UEFS.

Em relação à diversidade de gênero foi possível perceber lacunas existentes, tanto no que diz respeito ao debate da temática

na universidade, quanto no que diz respeito à (in)visibilidade dos corpos dissidentes que transitam e constroem-se no contexto universitário, desde a sala de aula até os outros espaços formativos e culturais. De modo geral, boa parte dos ambientes educacionais ainda não estão preparados para lidar com as diferentes formas e expressões que as identidades dissidentes performam. Muitas vezes, o preconceito e a discriminação são reproduzidos de maneira velada, silenciosa. Para que a inclusão da diferença de fato ocorra, não basta se inserir na universidade, é preciso que haja uma boa qualidade da adaptação logo nos primeiros semestres da graduação - o que garante uma experiência universitária livre de violências e opressões quanto às questões de gênero. O encontro com os pares é um dos fatores imprescindíveis nesse processo, assim como o acolhimento institucional e o diálogo com os docentes. Além disso, é importante ressaltar que é preciso dar acesso às políticas assistenciais mais eficazes para que se superem as dificuldades e desafios de permanência no Ensino Superior, tanto material como simbólica de estudantes LGBTQI+.

Apesar da crise social e laboral que vem estreitando a perspectiva de futuro na contemporaneidade e impacta sobremaneira os/as jovens, percebe-se que o contexto universitário continua oferecendo um importante campo para perspectivar a vida. Sabemos, no entanto, que os campos de possibilidades não se desenham da mesma maneira para os diferentes grupos sociais, já que se circunscrevem por elementos de natureza estrutural, cultural e biográfica. Esses elementos estruturais e estruturantes precisam ser enfrentados pelas instituições para que esses(as) jovens estudantes - majoritariamente oriundos(as) das classes populares, filhos e filhas de trabalhadores, primeiras e primeiros das suas famílias a ingressarem no Ensino Superior – sintam-se acolhidos e possam construir a sua pertença, tendo suas trajetórias socioculturais e seus saberes, reconhecidos e valorizados desde o momento de ingresso.

Percebemos uma demanda de que as instituições invistam no acolhimento dos/das ingressantes, que os aproximem

progressivamente de uma dinâmica institucional que por si é complexa e desafiadora, em uma etapa da vida em que novos recursos sociais e pessoais estão em desenvolvimento. Mesmo diante de contextos difíceis e a percepção de uma insuficiência de suportes institucionais, o que reforça ainda mais o coleguismo como dispositivos de sustentação, as/os jovens afirmam, na sua maioria, se sentirem bem na Universidade e imaginam sempre ou muitas vezes boas perspectivas profissionais. Isso nos coloca (professores(as), pesquisadores(as), gestores(as) e adultos) diante do imperativo de responder a alguma das suas expectativas.

Desafios, aberturas e novos caminhos

Os desafios institucionais são amplos e diversificados ao se problematizar o ingresso e permanência estudantil de um público diverso e desigual em relação à gênero, raça/cor, condição socioeconômica, territorialidade, trajetória de escolarização, só para citar alguns marcadores. Diante disso, a pesquisa coloca-se como campo de escuta e reflexividade sobre os/as discentes, mas também sobre a instituição e suas práticas. Sobre avanços e retrocessos, sobre presenças e ausências, sobre pertencer e habitar as margens, sobre limites e possibilidades de produzir novos saberes, novas subjetividades, novos modos de ser e de estar, novas racionalidades e, conseqüentemente, gerar um movimento de mudança de dentro.

Esse movimento que empreendemos com a pesquisa, ainda que pequeno, pode significar uma abertura para as Universidades se pensarem e produzirem conhecimento sobre si. Pode significar o compromisso de olharmos de maneira mais acurada e processual para as nossas práticas e os sujeitos a quem elas alcançam, suas singularidades e contingências. Mas também olhar para as condições estruturais, políticas, econômicas e sociais que nos produzem e reverberam nas nossas práticas.

A intenção aqui é a de produzirmos por meio desse balanço da pesquisa a capacidade de perspectivar, de ampliar o horizonte

institucional e, conseqüentemente, os horizontes de projeção de futuro para os jovens estudantes. Nessa direção, traçamos alguns compromissos e a partir deles, estratégias de acolhimento, desenvolvimento e fortalecimento dos sujeitos e grupos que habitam as IES, sobretudo os que foram retratados neste livro. Assim, buscamos gerar reflexividade nos espaços acadêmicos e sociais capazes de promover a melhoria nas condições de ingresso e permanência no Ensino Superior, a partir de uma escuta sensível e do fortalecimento de espaço de trocas de experiências e acolhimento de discentes.

SOBRE OS AUTORES

Aloísio Machado da Silva Filho

Doutor e Mestre em Modelagem Computacional e Tecnologia Industrial pelo SENAI CIMATEC. Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Olga Metiing. Especialização em Estatística Aplicada pela UNIJORGE. Bacharel em Estatística pela Escola Superior de Estatística da Bahia. Professor Titular A da Universidade Estadual de Feira de Santana no Departamento de Ciências Exatas na área de estudo Probabilidade e Estatística. Na UEFS atua nos seguintes programas de Pós-Graduação: Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente (Permanente), Mestrado Profissional em Enfermagem (Permanente), Saúde Coletiva (Colaborador).

e-mail: *aloisioestatistico@uefs.br*

Ana Maria Carvalho Cruz Vatin

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social e Territórios (PPGPST) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Possui graduação em Serviço Social também pela UFRB. Especialista em Serviço Social na Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Integrante o Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes (GEPJUV) e do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação (GTSSSEDU). Durante a graduação foi bolsista de Iniciação Científica/ PIBIC. Se interessa em estudos sobre trajetórias universitárias e políticas sociais.

e-mail: *anamariacarvalhoc@outlook.com*

Ana Regina Teixeira

Doutoranda em Educação pela UFBA, Mestre em Educação pela UNEB, tem formação em Pedagogia pela UCSAL. Especialista

em qualidade da Educação Básica- OEA, voluntária AFS ong de Intercultura Brasil, formadora em Competências Globais GCC. É bolsista CNPQ. Pesquisadora ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia, Educação e Lazer (MEL)- Faced/UFBA.

e-mail: *aregina07@gmail.com*

Augusto Cesar Rios Leiro

Doutor e Mestre em Educação pela UFBA com estágio de doutorado no Observatório da Juventude da Universidade de Lisboa. Tem formação em radialismo pelo IFBA e licenciatura em Educação Física pela UCSal. É Professor Pleno DEDC II/UNEB e Professor Titular da Faculdade de Educação da UFBA. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB e é Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Mídia, Educação e Lazer (MEL) da UFBA e na UNEB, é líder do Grupo de Estudos em Formação do Educador, Comunicação e Memória (FECOM).

E-mail: *cesarleirocbce@gmail.com*

Carlene Leão Machado dos Santos

Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialização em Supervisão Escolar/UEFS. Atua como coordenadora pedagógica do Ensino Médio no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães - SEC/BA. É membro do grupo de pesquisa Trajetória, Cultura e Educação (TRACE)- UEFS.

e-mail: *kalema5@hotmail.com*

Daniela Abreu Matos

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio de Pós-Doutorado no Observatório Jovem/UFF. Mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea

e Bacharela em Comunicação Social pela Universidade Federal da Bahia. Professora Associada I do CAHL - Centro de Artes, Humanidades e Letras e docente permanente do PPGCOM da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Co-líder do GEPJUV-Grupo de Pesquisa e Estudos em Juventude e do COMUM – Grupo de Pesquisa em Comunicação, Mídia e Narrativas de Mudança Cultural. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação/UFRB.

e-mail: *daniela.matos@ufrb.edu.br*

Gleyciane Santos de Souza

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Ex-bolsista de Iniciação Científica e membro do grupo de pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE). Estagiária pela Prefeitura Municipal de Feira de Santana nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Integrante do Programa Residência Pedagógica da UEFS. Presidente da gestão do diretório acadêmico do curso de Pedagogia.

e-mail: *gleyciane.uni@outlook.com*

Ivan Faria

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto do Departamento de Educação e membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Líder do grupo de pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE). Filiado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED/GT 03).

e-mail: *ivanfaria@uefs.br*

Lícia Maria Souza dos Santos

Socióloga, com mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora assistente

do departamento de educação na Universidade Estadual de Feira de Santana, com interesse em pesquisa sobre o processo de reprodução social e a dinâmica urbana, atuando principalmente com os seguintes temas: família, socialização, educação, juventude, trabalho e reprodução social. Integra a linha de pesquisa Trabalho, classe e desigualdades sociais sediada no CRH/Centro de Pesquisa e Humanidades da UFBA e do grupo de pesquisa Trajetórias, cultura e Educação (TRACE) na UEFS.

e-mail: *lmsantos@uefs.br*

Luiz Paulo Jesus de Oliveira

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Associado do Centro de Artes e Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do GEPJUV- Grupo de Pesquisa e Estudos em Juventude. Tem experiência de pesquisa nas áreas temáticas sobre juventude e precarização do trabalho, juventude e educação; trabalho e educação do campo e formação de professores de sociologia na educação básica.

e-mail: *luzpaulo@ufrb.edu.br*

Milena Costa Nascimento

Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Bolsista de extensão (PIBEX), do Programa Rede de Apoio, Afetos e Ações Solidárias para a UEFS. Estagiária de nível superior, modalidade MAIS FUTURO, realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, na Unidade SERVIÇO ESCOLA DE PSICOLOGIA. Participante do grupo de pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE).

E-mail: *milenacostanascimento007@gmail.com*

Mirela Figueiredo Santos Iriart

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Saúde Coletiva (UFBA). Professora

plena do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UEFS). Membro do grupo de pesquisa Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE). Filiada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED/GT 03).

e-mail: *mfsiriart@uefs.br*

Otto Vinicius Agra Figueiredo

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Pró-Reitor de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE/UEFS) (2014-2016). Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Centro de Estudos e Documentação em Educação (CEDE/UEFS). Membro do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade (GRAPEUNI/UESC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente (GEDICA/UNEB).

e-mail: *ovafigueiredo@uefs.br*

Rosemayre Alvaia Pinho Costa

Mestra em Educação, UFBA. Professora da Rede Estadual da Bahia. Especialista em Gestão e Planejamento da Educação, UNEB e em Trabalho, Educação e Desenvolvimento para Gestão da Educação Profissional, UFRB. Pesquisadora associada do GrupoMEL/UFBA.

e-mail: *rosealvaia@gmail.com*

Rosimere Gomes Rocha

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Especialista em Políticas Públicas de Educação; Especialista em Psicologia Junguiana; Psicanalista; Terapeuta

Comunitária Integrativa. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília-UnB. Pesquisadora associada do Grupo de Estudos em Formação do Educador, Comunicação e Memória - FECOM/UNEB. Servidora efetiva do Ministério da Educação, atualmente exercendo a Coordenação de Articulação de Redes Educacionais.

e-mail: *g.rocharosi@gmail.com*

Thalita Nascimento Gazar

Psicóloga residente do Programa de Residência Multiprofissional Integrada de Saúde Hospitalar no Hospital Geral Roberto Santos. Graduada em Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia, onde foi bolsista CNPQ de iniciação científica no Grupo Trajetórias, Cultura e Educação (TRACE). Interessa-se por temas na interface de Gênero e Saúde.

e-mail: *thalita.gazar@outlook.com*

Victória Lima da Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Idealizadora do BOTAOCUNARODA: Grupo de estudos Queer. Tem interesse nas áreas da educação e sociologia, se dedicando a pesquisar temas relacionados à sexualidade, dispositivos de gênero, corpo e abjeção.

e-mail: *victorilima05@hotmail.com*

O livro *Juventudes Universitárias: ingresso e permanência em perspectiva* sistematiza desafios à inserção e à permanência de estudantes no Ensino Superior contemporâneo e está organizado em duas partes. A primeira delas reúne recortes temáticos desde os perfis socioeconômicos, os processos pedagógicos e identitários, a experiência de ser universitário(a) e trabalhador(a), assim como, ser mãe, que emergiram da pesquisa “Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas do Estado da Bahia”. Na segunda parte, pesquisadores convidados discutem teórica e politicamente como as juventudes vivenciam o Ensino Superior, destacando a função social das universidades públicas. No Pós-fácio, são sintetizados os resultados da pesquisa e sinalizam alguns desafios a serem enfrentados coletivamente.

