

NARA REJANE CRUZ DE OLIVEIRA (ORG.)

QUALIDADE DE VIDA, ESPORTE E LAZER
NO COTIDIANO DO UNIVERSITÁRIO



Capa | Fernando Cornacchia
Coordenação | Ana Carolina Freitas
Copidesque | Isabel Petronilha Costa
Diagramação | DPG Editora
Revisão | Ana Carolina Freitas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Qualidade de vida, esporte e lazer no cotidiano do universitário [livro eletrônico]/Nara Rejane Cruz de Oliveira (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2018.
4.263 KB ; ePDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-449-0291-2

1. Assistência estudantil 2. Esporte e lazer 3. Estudantes universitários 4. Políticas públicas 5. Qualidade de vida 6. Saúde – Promoção 7. Universidades públicas federais - Brasil I. Oliveira, Nara Rejane Cruz de.

18-13948

CDD-378.050981

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil: Universidades públicas federais: Política de assistência estudantil: Educação superior 378.050981

1ª Edição – 2018

Exceto no caso de citações, a grafia deste livro está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa adotado no Brasil a partir de 2009.

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Editora Ltda. – EPP – Papyrus Editora
R. Barata Ribeiro, 79, sala 316 – CEP 13023-030 – Vila Itapura
Fone/fax: (19) 3790-1300 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papyrus.com.br – www.papyrus.com.br

PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO
SUPERIOR: INTERSECÇÕES ENTRE
SAÚDE MENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Alexandro da Silva

O raio e o compasso

“Bem que se quis... depois de tudo ainda ser feliz...”¹

Foi assim, cantando, que uma estudante recém-ingressante em uma universidade federal me respondeu à pergunta: “Mas o que houve? Lembro-me de você nos primeiros dias tão alegre...”.

A escuta seguinte dos elementos selecionados por ela para justificar seu semblante soturno, sua desmotivação, a incapacidade de se organizar diante do novo contexto, traduzia para mim a sequência da música – “mas já não há caminhos pra voltar...” –, que refletia a angústia e o desassossego de alguém que tinha chegado lá, mas, por circunstâncias externas ao próprio desejo, se via sem condições de continuar.

1. “Bem que se quis” (Marisa Monte, do CD *MM*, EMI, 1989), composta por Pino Daniele e Nelson Motta.

A estudante em questão, e os motivos que a fizeram procurar um profissional de saúde mental, especificamente um psicólogo, em busca de algum nível de amparo, sintetiza de forma genérica um *script* comum às instituições que dispõem de profissionais da área *psi* em seu quadro.

Seja pela leitura tradicional da profissão, baseada na atuação clínica (BOCK, 1999), seja pela própria condição de trabalho que se torna possível diante de modos de organização institucional (SOUSA, 1984), a busca por profissionais da área *psi* traz implícita ou explicitamente uma demanda de atuação sobre o sujeito.

Assumimos explicitamente a concepção de que a atuação institucional dos profissionais da área *psi* diverge da atuação clínica, tanto nas referências teórico-metodológicas sobre subjetividade e saúde mental quanto nas referências técnico-operativas. A pergunta sobre o sujeito da atuação (instituição *versus* indivíduo) é superada pela compreensão de que é na dinâmica institucional, portanto, nas relações entre indivíduo e instituição, que incide o trabalho profissional. Dessa forma, pretende-se romper com o modelo de análise e atuação baseado na taxonomia, na prescrição e na adaptação do sujeito à norma institucional.

Neste capítulo, nossa proposta é descentrar a análise do sujeito, trazendo elementos de outras escalas, tais como políticas de educação e políticas institucionais, para poder pensar a permanência estudantil numa perspectiva multifatorial e interseccional.

Tradicionalmente, quando se pensa em análise de políticas públicas, dificilmente trabalhamos com indicadores ligados à subjetividade. Para Sawaia (2011), a subjetividade foi desconsiderada do rol de dispositivos técnicos capazes de produzir informação para além de um conhecimento tópico centrado no sujeito.

As pesquisas de natureza qualitativa avançaram muito nessa compreensão (MINAYO, 2006), mas ainda assim o raio de análise continuou restrito a pequenos grupos, recebendo pouca atenção quanto à capacidade de análise de políticas públicas.

A história da psicologia na área da educação é repleta de referências que nos ajudam a contextualizar tanto a atuação do psicólogo quanto as

demandas de atuação em psicologia no ensino fundamental e médio, sinalizando os sentidos históricos da inserção profissional nesses cenários (PATTO, 1999, 2000). Entretanto, quando pensamos em contextos de educação superior, as referências ainda estão em processo de consolidação, tendo por característica a ampliação do raio de elementos a estabilizar um campo de discussão (BISINOTTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011; SAMPAIO, 2010; SERPA; SANTOS, 2001), sendo nesse movimento que este texto se insere.

Este trabalho, dentro de um espectro investigativo desse campo, e parte de um processo de pesquisa sobre permanência estudantil no ensino superior, pretende contribuir com as discussões de campos e temas do conhecimento que se interseccionam em diferentes escalas podendo gerar novas/outras análises e intervenções.

De onde, como e com quem falamos

O *campus* no qual se conduziu a investigação foi o primeiro de um processo de expansão de uma universidade federal realizado em seis municípios diferentes, sendo que o *campus* instituinte do processo da expansão não tinha uma história de consolidação totalmente pública, tendo sido também federalizado.

O acesso ao conjunto de informações se deu por meio de uma prática privilegiada, que é o acolhimento institucional de estudantes de graduação e pós-graduação da instituição. Aliado à observação e às demais práticas da atividade de um profissional psi que se tornaram possíveis para aquele contexto, o acolhimento individual desses estudantes revela questões singulares: o fato de ter atribuições ligadas à escuta e ao encaminhamento de situações limiars entre processos subjetivos e relações institucionais – relações essas em que o próprio profissional está inserido – não deixa de produzir marcas nessa mesma escuta. Se o espaço onde esse acolhimento ocorre é o lugar para o diálogo, para o acolhimento de questões que incide na qualidade do pertencimento à instituição, esse mesmo lugar é percebido como parte das relações institucionais, ou seja, não é neutro, tem suas representações,

é observado tanto pelas relações com outros entes institucionais quanto pelas relações das pessoas que o compõem com as outras pessoas da instituição. Nesse sentido, por mais que a escuta seja colocada como possibilidade, para além das relações, ela não escapa à seletividade de evitar em muitos momentos o nome das pessoas envolvidas, as situações concretas que indicariam pessoas concretas, entre outros fatos, que para nós indicam a consciência de que nem tudo o que se fala é dito espontaneamente, sem os vieses do reconhecimento de que existem incidências no trabalho em uma instituição que escapam à regulação da ética e do sigilo profissional.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o profissional que atua com os estudantes é o mesmo que realizou a investigação. Para González-Rey (2005), esse tipo de atividade não é contraditório, uma vez que a atuação no campo da psicologia pressupõe tanto o exercício de afastamento e aproximação dos temas de que trata quanto o exercício investigativo como forma de ampliar referências conceituais, teóricas e metodológicas.

A política institucional voltada à assistência estudantil tem um contorno político ordenado pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES – decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010). Organiza-se na universidade por meio de um Conselho de Assuntos Estudantis (CAE), é gerida pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e operacionalizada pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE).

A Prae se organiza por meio de coordenações que operam níveis de incidência política e estrutura ações referenciais que são executadas nos *campi* pelos NAEs, considerando a realidade e as demandas de cada *campus*, sendo suas coordenadorias:

- Coordenadoria de Atenção à Saúde do Estudante (Case);
- Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência (Caap);

- Coordenadoria de Apoio Pedagógico e Atividades Complementares (Capac);
- Coordenadoria de Cultura, Atividade Física e Lazer (CCAL).

Para além das incidências políticas, por sua própria agência e de suas coordenadorias, a Prae ainda organiza ações por meio de editais, institui e acompanha comissões e conduz processos ligados à assistência estudantil, tais como eventos, proposição de parcerias e normativas institucionais.

O NAE é um órgão que comporta profissionais de distintas áreas do conhecimento (assistente social, enfermeiro, médico, psicólogo e pedagogo), sendo que essa configuração sofre mudanças dependendo do *campus* da universidade. O NAE é vinculado, administrativamente, ao *campus* onde está sediado e, politicamente, à Prae. A finalidade dessa dinâmica seria a criação de elos institucionais para além das representações dos *campi* tanto na Prae quanto no CAE.

A informação que sustenta a discussão do texto foi coligida por uma etnografia realizada em uma universidade federal multicampi, em um de seus *campi* de expansão. Como técnicas de levantamento de informação foram utilizados:

- o levantamento dos motivos de procura por atendimento psicológico nos prontuários de 136 estudantes, tanto da graduação (94,85%), quanto da residência multiprofissional (2,94%) e pós-graduação (2,21%), no período de 2010 a 2014. Esses estudantes permaneceram em atendimento individual por mais de cinco encontros, o que possibilitou a compreensão do motivo da procura por atendimento psicológico bem como a intersecção desse motivo inicial com outras questões da trajetória universitária que se configuraram como importantes incidentes nas trajetórias relatadas. A procura majoritária foi de estudantes do sexo feminino (74,41%), o que acompanha a distribuição de gênero do *campus* no qual a pesquisa foi realizada. A busca por atendimento psicológico foi motivada

por encaminhamento interno (51,47%), demanda espontânea (33,82%) e encaminhamento externo (14,71%). A análise da informação dos prontuários foi realizada por meio da análise de discurso (ORLANDI, 2012) e, posteriormente, pela intersecção de temas e sua ligação com questões do espaço acadêmico (ZÁRATE, 2014).

- a observação participante, para compreender as expressões das relações estudantis no/com o encontro do espaço acadêmico. Nesse sentido, essa vivência é traduzida pela dinâmica dos próprios estudantes nos espaços da universidade, pelas representações sociais de técnicos, docentes e terceirizados sobre essa vivência tanto no cotidiano quanto nos espaços de representação colegiada. Fatos, cenas, falas e comportamentos foram anotados e, posteriormente, codificados em temas por meio de relações de afastamento e aproximação de conteúdo.
- entrevistas de acolhimento: embora o próprio levantamento de motivos por atendimento com um profissional da psicologia já demarque um campo analítico e proteja a questão do sigilo e de possíveis identificações externas, é importante citar que as entrevistas, mesmo sem essa identificação, foram fonte de informação. Como a pesquisa inclui a vivência profissional de quem a realiza, as entrevistas dão contornos às relações entre as políticas públicas voltadas à permanência, a vivência dos estudantes e os quadros de dificuldades vivenciados na dinâmica desses encontros no contexto da universidade.

Organizando a informação

Ao final do processo de levantamento de informações, estávamos diante de um número considerável de situações que variavam desde os motivos justificando a busca pelo profissional da psicologia até conjuntos de observações e comportamentos ligados à dinâmica institucional, sobretudo aqueles relacionados aos estudantes, mesmo que provenientes de outros agentes da universidade.

A maneira de organizar tais informações baseou-se no conceito de indicador de González-Rey (2005). Para o autor, os indicadores são possibilidades de organizar conjuntos de informações de diferentes naturezas, partindo do pressuposto de que fenômenos são expressões sem natureza fixa, variando a estabilização de significados e sentidos no interior das relações sociais, no espaço e no tempo. Nesse sentido, os indicadores são construtos cuja pretensão é aproximar-se dos fenômenos sobre os quais pesquisadores se debruçam considerando a multideterminação que esses fenômenos têm, tanto em sua constituição quanto em sua relação de sentidos e significados.

Com base nessa referência, procedemos a contínuas leituras do material levantado, ao mesmo tempo em que realizávamos nele processos de codificação. Questões e temas eram agrupados por relações de aproximação ou afastamento de forma sucessiva até a proposição de indicadores. Esses indicadores, ao mesmo tempo em que tinham uma consistência interna, em virtude da capacidade de aglutinar questões e relações atinentes às dinâmicas produtoras de sofrimento mental no contexto da universidade, também se mostravam potentes quanto à possibilidade de serem analisadores desse mesmo contexto.

A seguir, trataremos de forma sintetizada os indicadores e os subindicadores que emergiram do processo de análise. É importante sinalizar que, embora isoladamente eles evidenciem movimentos tanto dos sujeitos quanto da instituição, só há sentido na possibilidade heurística quando se compreende a intersecção desses elementos na produção e na reprodução do cotidiano. Não houve, pelo menos no conjunto de informações levantadas, nenhum indicador que tenha partido de um único sujeito ou de uma única observação realizada sem que essas informações tenham sido produzidas de forma reticular entre os demais indicadores.

O que emergiu desses múltiplos níveis de informação?

A vivência universitária como um organizador poderoso de processos de potência ou impotência diante da permanência estudantil

aparece como um indicador central do qual derivam indicadores periféricos e seus subindicadores. Essa vivência não só diz das particularidades das trajetórias singulares de cada pessoa, mas é capaz de dizer igualmente dessas trajetórias e sua intersecção com escalas horizontais (relações) e verticais (políticas, normas, regramentos, relações de poder) de produção do cotidiano. A *vivência universitária* subsume diversos conjuntos de sentimentos, relações, comportamentos, posições, atitudes que posicionam o estudante universitário de diferentes formas, tanto internamente quanto externamente à universidade. O entendimento disso amplia a percepção do que sejam demandas, potências, impotências e agência universitária. Os estudantes são indivíduos em processo de formação, e a forma como são pensados, tratados, inseridos, educados, entre outras questões, impacta não só a formação de uma profissionalidade; a educação de nível superior tem um impacto ético-político porque a universidade deveria ser um espaço de ensaio e vivências que rompesse com a tradição cultural de um pertencimento subalterno (SILVA, 2016). Às camadas sociais mais abastadas, essa é uma discussão sem sentido, pois a garantia de uma vivência amparada por outras instâncias e agências está posta. Quando falamos, todavia, de uma universidade gestada em um processo de requalificação social, como proposto pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estudantes “não pensados” ou “não tradicionais” alcançam a universidade pública e, no momento em que isso acontece, as instituições operam o institucionalismo (SOUSA, 1984) de diferentes formas, garantindo assim o pertencimento subalterno ou a cidadania de segunda classe para esses estudantes (GANAM, 2016).

Diálogos entre centralidade e periferias

Nosso indicador central, *vivências acadêmicas*, é conformado por indicadores periféricos e seus subindicadores na produção de um olhar mais aglutinador sobre a vida dos estudantes, os motivos de busca por atenção psicológica e as políticas públicas que sustentam sua permanência nesse processo.

Cinco indicadores periféricos emergem dessa composição e mais 16 subindicadores organizam uma possibilidade de compreensão sobre a vivência estudantil na universidade pública. Como já assinalamos, o procedimento de separar os elementos só faz sentido se a compreensão global restituir o caráter interseccional da relação entre eles, ou seja, no espaço da universidade não há sofrimento mental que não esteja ligado a ela, seja por questões do modo como é constituída e que potencializam o sofrimento, seja pela produção do sofrimento. Neste texto, não faremos o aprofundamento dos indicadores, o que vem sendo realizado em outras publicações, mas apontaremos o conjunto para termos uma visão do todo, ainda que essa visão seja, como já dissemos, incompleta.

A *afetividade* é um indicador que subsume questões ligadas à subjetividade que acabam sendo os motivos mais apontados como procura por atendimento com um profissional da área *psi*. Estudantes chegam com sinais que compõem os subindicadores: *desestabilização emocional, embotamento, problemas na vigília* (falta de concentração ou hiperconcentração), *ideação suicida e estima de si*. Todos esses sinais indicam para o estudante ou para pessoas próximas a ele que há algo diferente em sua vivência cotidiana, algo que ele percebe como diferente nessas áreas a partir de sua inserção na universidade. É importante notar que mesmo aqueles que têm uma história de sofrimento mental anterior à entrada para a universidade percebem diferenças nesses registros emocionais a partir de alguma etapa da escolarização universitária. Sentimentos, afetos, o “psicológico” não são entidades abstratas que acometem determinadas pessoas. A escuta atenta da forma como esses afetos foram se desenvolvendo revela sua trajetória reticular composta por relações, desencontros, barreiras, contradições. Tomá-los como entidade reificada, cujo cuidado parte do sujeito e é endereçado somente a ele, é contribuir com a percepção do sujeito do neoliberalismo, aquele que se faz por si só, para quem a universidade já faz o bastante se consegue cumprir uma escolarização técnica.

Formação e rompimento de vínculos afetivos subsume questões que expõem o caráter vincular como um elemento importante da vivência universitária. Em um momento de transição no qual expectativas

da produção de autonomia estão em jogo, formar e romper vínculos torna-se um componente de produção de sofrimento e/ou de felicidade, dependendo das relações envolvidas. Sinais de sofrimento são trazidos por meio das *relações familiares* e seus impactos na produção ou não de autonomia, pelo *luto* decorrente da morte física de figuras de ligação ou mesmo separações abruptas dessas figuras e pela *adaptação a estilos de vida diferentes*, o que pressupõe habilidades difusas, muitas vezes não desenvolvidas ou em construção. Vincular-se a um contexto de alta performance não é uma tarefa simples, exige habilidades em desenvolvimento que aqui não podem ser lidas como um dado do sujeito.

Os *marcadores sociais da diferença* agregam questões ligadas à forma como a diferença é percebida e vivenciada no contexto universitário. Congregando pessoas de distintos lugares, culturas, posições e trajetórias, a universidade induz o encontro com a diferença. Nesse encontro, dependendo de como a instituição se posiciona perante processos de preconceito e discriminação, de como cada estudante ou grupo se dispõe para organizar resistências, sinais de sofrimento são traduzidos por meio de questões como *relações entre gêneros, identidade de gênero, raça, etnia e origem social*. Como parte da sociedade, a universidade reproduz preconceitos e discriminações socialmente constituídos; entretanto, sua condição de privilégio quanto ao entendimento e ao enfrentamento dessas questões gera uma expectativa individual e coletiva que não necessariamente corresponde a sua condição de contraponto, em suas relações locais, a uma sociabilidade hierárquica e indutora de subalternidade.

As *nosologias* médicas reúnem, em menor número, mas expressivo no que concerne a seu impacto na vivência cotidiana, as questões ligadas à forma como os estudantes lidam com o processo de medicalização social. Nessa seara, dois subindicadores nos remetem a questões difusas, mas elucidativas quanto à instrumentalização da condição de saúde mental na universidade. *Diagnóstico médico: eu quero um para viver*, é um subindicador que expõe a dinâmica de um contexto que parte da normalização social como forma de dar contorno a um conjunto de sinais e sintomas que retiram, temporária ou prolongadamente, alguns

estudantes de uma suposta condição basal (sempre referida a algum momento anterior, julgada como estável). Como tais sinais e sintomas são difusos, a necessidade de um enquadramento que justifique – para si e para outras pessoas – determinadas questões e/ou dificuldades, faz com que a demanda por diagnóstico seja maior que a demanda por cuidado. Os *ganhos secundários* têm uma dinâmica próxima, no entanto, o diagnóstico nesses casos visa à produção de uma condição de privilégio no tocante a concessões (faltas, provas, trabalhos, seminários) e atenção focalizada. Muitos estudantes buscam o enquadre diagnóstico de forma intencional ou não intencional, entretanto, os ganhos secundários que derivam desse procedimento são vivenciados igualmente. O fato de alguns estudantes traçarem esse tipo de trajetória pode ser compreendido como uma das fissuras de um pertencimento institucional que não reflete sobre essas condições e sobre os impactos disso para si e para o contexto. O que precisa ser colocado no horizonte dessa discussão é o sentido institucional da manutenção ou da possibilidade de ocorrência desse tipo de drama social, considerando que a universidade tem condições de dar outras respostas que não a ratificação desse estado de questões.

Os *processos de ensino-aprendizagem* configuram o indicador periférico que mais intersecciona questões com os demais indicadores e subindicadores. Questão axial dentro de um contexto de escolarização de nível superior, a forma como a universidade se organiza do ponto de vista das relações de ensino-aprendizagem produz marcas naqueles estudantes que, por diversas razões e motivos, não têm ou não desenvolvem repertórios que são colocados como pressupostos para aquele nível de escolarização dentro de uma universidade de alta performance. Diversas questões incidem nesses processos, mas, novamente, em um contexto de institucionalismo (SOUSA, 1984), as dificuldades e/ou o fracasso do processo são centralizados na figura do estudante. O processo é tão contundente que o próprio estudante chega com a avaliação pronta – problema de aprendizagem –, desconsiderando, inclusive, que passou por um exame nacional de avaliação de aprendizagem e foi aprovado para estar onde está. Os subindicadores que contêm os elementos dessa discussão estão ligados à *trajetória acadêmica*, pois estudantes

provenientes de escola pública são os que mais relatam dificuldades no processo. O *discurso da competência* consiste na reiteração de um lugar de fala difuso, mas repetido de diferentes modos e lugares, a respeito de uma condição elitizada no tocante a conteúdos e práticas ligados à cultura acadêmica. Esse discurso distribui competências e lugares de fala que constituem e reforçam hierarquias internas, tanto na relação docente-estudante quanto na relação estudante-estudante. A distribuição é trabalhada pelas relações de aliança e distensão entre pessoas e grupos, e, uma vez estando fora da zona de pertencimento destes, o cotidiano do estudante se torna indiferente às demandas por desenvolvimento ou dificultado por agências outras. Por fim, temos o *fracasso escolar* como último subindicador; nesse, estudantes se veem diante de sucessivas tentativas fracassadas de transpor determinados módulos, mesmo que tenham conseguido transpor outros. A percepção de fracasso é uma constante e é compreendida como déficit individual. Em nenhuma das situações observadas, dialogadas ou levantadas nos prontuários, há a hipótese de uma condição didática como elemento dificultador.

Contornos de um olhar não clínico às expressões do sofrimento mental em contexto institucional

A história do desenvolvimento da educação pública de nível superior no Brasil é marcada por ciclos de desenvolvimento e estagnação que têm relação com a dinâmica social e econômica do país, bem como com sua inserção na dinâmica de dependência política e econômica com outros países, sobretudo a relação com países desenvolvidos (SGUISSARDI, 2004). Essa observação importa porque situa, para além e ao lado, as micropolíticas institucionais que, partindo da autonomia universitária, orientam trajetórias de formação no ensino superior no país.

A contrarreforma do ensino superior iniciada nos anos 2000 é um exemplo de como essa dinâmica cíclica e interdependente impacta a produção das relações institucionais, e, tomando as vivências estudantis como referência, toda a permanência estudantil.

O Reuni (decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007) é um importante marco nessa discussão, porque instituiu um processo de expansão da oferta de cursos de graduação nas universidades federais, demanda histórica sinalizada no Plano Nacional de Educação (lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001). A lógica de requalificação social, política e econômica por meio da educação que está pressuposta no Reuni comporta e faz emergir muitas questões contraditórias.

Se, por um lado, a expansão de vagas no ensino superior abriu possibilidades de inserção de sujeitos com trajetórias de escolarização distintas das tradicionais, por outro, a questão da inserção desses mesmos sujeitos não é garantida em longo prazo por meio da permanência, ou, como temos discutido (GANAM, 2016; SILVA, 2016), a permanência de longo prazo não tem sido capaz de produzir rupturas com os padrões de pertencimento subalterno, característica de reprodução da desigualdade social.

Nascimento (2014) nos chama atenção para essa característica contraditória, lembrando a necessidade de olhar para o tensionamento que o processo de expansão das universidades federais gera, sobretudo naquilo que condiciona sua proposição: a permanência estudantil nos cursos de graduação. Para a autora, o projeto de expansão proposto pelo Reuni cauciona uma lógica de desenvolvimento do ensino superior que não foge à dinâmica neoliberal instituída de gestão pública, ou seja, apesar de produzir a expansão de vagas, ampliar a possibilidade de acesso a classes historicamente impedidas de acessar o ensino superior e criar mecanismos de suporte para a permanência, todos esses dispositivos já nascem dentro de uma concepção de universidade que está centrada somente na formação técnica.

Chauí (1999) e Nascimento (2014), com base na discussão posta por Michel Freitag (2004) em *El naufragio de la universidad...*, chamam esse processo multiescalar e multifatorial de universidade operacional. A universidade operacional é um espaço de passagem, que visa somente a uma formação técnico-científica e não tem como meta o desenvolvimento social, incluindo nessa discussão a formação das pessoas de sua comunidade. Da organização arquitetônica, com espaços exíguos, sem lugares de socialização e encontro, à forma como

a permanência estudantil é pensada, a universidade operacional abre mão da responsabilidade da formação humana. Como referido por Nascimento (2014), essas questões se traduzem por meio de políticas estudantis descontínuas, sobretudo pelo uso de projetos por edital, e principalmente pela forma como progressivamente os sujeitos da universidade são vistos, percebidos, colocados, como independentes do contexto. Quanto maior essa independência, mais as questões que impactam o cotidiano recaem sobre um *si mesmo* que impede uma leitura de conjunto sobre o contexto ao redor e os impactos da organização institucional nos sujeitos.

A vivência estudantil, como vimos, é impactada por diversos elementos que têm naturezas diversas, mas nenhum deles é uma entidade própria da condição do estudante que busca ajuda. A título de ilustração, retomaremos a situação trazida por nossa estudante, a que abre nosso texto. Uma primeira observação é a de que não podemos falar sobre estudante universitário de forma genérica. É sempre preciso explicar sobre quem falamos. Essa necessidade reside no fato de que trajetórias, marcas pessoais, contexto e políticas confluem para diferentes formas de pertencimento social e universitário.

O Reuni, em algumas de suas dimensões, diz que é necessária a renovação pedagógica da educação superior. Isso implica constante crítica e desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem, sobretudo para que a abertura a estudantes da escola pública, os “não esperados”, não seja uma experiência de inclusão excludente. Nossa estudante é proveniente da escola pública e, embora tenha conseguido transpor a conclusão de vários módulos na universidade, sofre com a repetência contínua de alguns outros; módulos esses que têm como característica a ênfase em conteúdos para os quais sua formação não foi contemplada. A escuta de sua trajetória nos permite dizer que a estudante não tem problemas de aprendizagem. Seu sentimento de fracasso e, posteriormente, todas as manifestações de sofrimento mental (embotamento, desorganização, dificuldade de concentração, problemas com a sociabilidade) decorrentes disso apontam para um contexto no qual a organização institucional não é capaz de se responsabilizar pelas mudanças necessárias nem à permanência nem à assistência estudantil. Para outros sujeitos, outras pedagogias se fazem

necessárias (ARROYO, 2011), não só pelo pressuposto colocado pela política pública de expansão que é condicionante da universidade federal. É preciso ser coerente com os pressupostos ético-políticos que orientam a abertura da universidade à diversidade de pertencimentos que o sistema de educação assumiu ao optar pela aceitação da seguridade advinda do Reuni, pela ampliação do sistema de seleção unificada do Sisu e pela adesão aos princípios do PNAES.

Nossos indicadores e subindicadores revelam a possibilidade de leitura dessas histórias quando vemos, nesse caso concreto, as expressões de isolamento social perante um contexto competitivo (discursos da competência) no qual nossa estudante, apesar de ser sociável, no início do curso, era sempre preterida nas formações de grupo em razão de sua trajetória de escola pública, portanto, sem os repertórios comportamentais e de conteúdo exigidos pela universidade pública, que se baseiam em modelos de formação da escola privada. Sua cor, segundo suas próprias observações, muitas vezes demarcou espaços de interação e foi motivo de um contínuo e progressivo desligamento de determinados espaços e determinadas relações. Mesmo sua reconhecida capacidade de relacionar-se foi se esvaindo à medida que o espaço institucional perdia o sentido. Sem condições de entender as incidências que criavam a condição para seu abatimento e sofrimento mental, o desligamento da universidade passou a ser produzido paulatinamente. Nessas condições, e esta é uma peculiaridade de muitos discursos ouvidos em atendimento, o estudante passa a olhar muito para si; sem possibilidade de ter suportes externos ou próximos, sua percepção volta-se para os elementos de sua vida que poderiam servir de justificativa para as dificuldades enfrentadas. Assim como outros estudantes, a jovem em destaque queria conversar sobre *seu* problema de aprendizagem, sobre *sua* desmotivação para as relações, sobre *sua* dificuldade de se organizar, sobre *seu* diagnóstico. Todas essas questões, entre outras trazidas, revelam a capacidade institucional de não trabalhar as fissuras de processos de formação homogêneos. Àqueles que não se enquadram no perfil do estudante previsto, resta uma solidão aterradora que se traduz na introjeção das dificuldades e dos problemas como se fossem questões individuais.

Essa é uma das questões que caracterizam a universidade operacional: a capacidade de tornar implícita sua responsabilidade em um processo de formação que não seja somente técnica. Pensando com base nas dimensões que configuram o Reuni, abrir mão da condição de agência com autonomia, sobretudo no tocante à renovação pedagógica e ao compromisso social da instituição, é uma forma de manter-se na condição crítico-reprodutivista, ou seja, sendo capaz de romper com processos de produção de cidadania subalterna, de hierarquias e desigualdades, opta por se manter criticando esse estado de coisas, mas reproduzindo em seu interior todas as condições para formações desiguais. Como observado por Ganam (2016), as pessoas formam-se, todavia, as marcas de uma formação desigual serão cobradas na disputa pelo mercado de trabalho; lugar no qual, por tradição, a universidade já não tem agência senão por sua responsabilidade de desenvolvimento técnico-operativo.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BISINOTTO, C.; MARINHO, C.; ALMEIDA, L. A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 45, n. 1, p. 39-55, 2011.

BOCK, A. M. B. **As aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortês, 1999.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. (Caderno Mais!).

FREITAG, M. **El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política**. Barcelona: Pomares-Corredor, 2004.

GANAM, E. A. **Entre fracos e feridos**: um estudo sobre os significados do percurso de estudantes atendidos pela política de assistência estudantil na Unifesp. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva; revisão técnica Fernando Luis González-Rey. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 53, p. 88-103, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de rebeldia e submissão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Edusp, 2000.

SAMPAIO, S. M. R. A psicologia na educação superior: ausências e percalços. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 95-105, mar. 2010.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 27-35, jun. 2001.

SILVA, A. Marcadores sociais da diferença e permanência estudantil no ensino superior: notas e tensionamentos. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 2, n. 3, 2016.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-52.

SOUSA, H. R. Institucionalismo: a perda das instituições. **Temas Imesc: Sociedade, Direito, Saúde**, v. 1, n. 1, p. 1-79, jul. 1984.

ZÁRATE, M. R. **Geografies de la interseccionalitat**: l'accés de la joventut a l'espai públic de Manresa. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Autônoma de Barcelona, 2014.

