



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RACHEL ALONSO DE AZEVEDO

O ACOLHIMENTO ESTUDANTIL: ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM  
SOFRIMENTO E DESALINHO

RIO DE JANEIRO  
2019

RACHEL ALONSO DE AZEVEDO

O ACOLHIMENTO ESTUDANTIL: ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM  
SOFRIMENTO E DESALINHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio  
de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

RIO DE JANEIRO  
2019

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

A994 Alonso de Azevedo, Rachel  
O Acolhimento Estudantil: estudantes  
universitários em sofrimento e desalinho / Rachel  
Alonso de Azevedo. -- Rio de Janeiro, 2019.  
221 f

Orientador: Diógenes Pinheiro.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2019.

1. Ensino superior. 2. Assistência estudantil.  
3. Saúde mental. 4. Permanência do estudante. I.  
Pinheiro, Diógenes , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

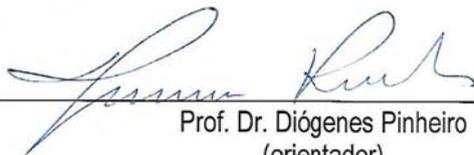
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Rachel Alonso de Azevedo**

**“O acolhimento estudantil: estudantes universitários em sofrimento e desalinho”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 30 / 08 / 2019



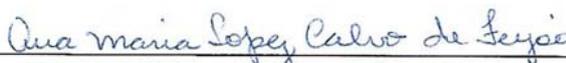
---

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro  
(orientador)



---

Prof.ª Dr.ª Eliane Ribeiro Andrade  
(avaliadora interna)



---

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Lopes Calvo de Feijoo  
(avaliadora externa)

Dedico este trabalho aos meus pais, Deolinda e Marcos, pela minha existência e pelo amor e apoio incondicionais. Ao meu companheiro, Rafael, que sempre me oferece uma palavra de carinho e um colo amoroso nos momentos de aflição. À minha vó-dinda, Lygia, em memória. Que falta sinto das nossas conversas, da sua alegria, das músicas ao teclado e das balinhas de açúcar que você fazia para mim quando não tínhamos um docinho em casa para comer! Saudades.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador, Diógenes Pinheiro, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa e me escolhido como orientanda entre tantos que também sonhavam entrar para a pós-graduação. Agradeço sua generosidade, sua escuta atenciosa e a orientação delicada, paciente e sempre incentivadora.

Agradeço aos membros da banca, professora Eliane Ribeiro Andrade, que esteve sempre presente nestes dois anos de mestrado, seja no grupo de pesquisa ou nas aulas, contribuindo sobremaneira com a minha formação. Obrigada pelas trocas, pelas palavras de incentivo e pelos abraços afetuosos. À professora Ana Feijoo, que admiro imensamente enquanto pessoa e profissional. Obrigada por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), em um momento em que eu vivia um grande desamparo profissional. Seu carinho e apoio me deram forças e esperança para seguir em frente com o trabalho no Núcleo de Acolhida ao Estudante (Nace), o que, em última instância, me trouxe ao mestrado. Tenho certeza de que não poderia ter pessoas melhores em minha banca.

Meus agradecimentos aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), que contribuíram indiretamente para a minha formação. Agradeço, especialmente, às professoras Mônica Peregrino e Regina Novaes pelas aulas inspiradoras e trocas enriquecedoras.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio pela formação pública gratuita e de excelência. Lutemos até o fim pela garantia, manutenção e democratização do ensino público gratuito e de qualidade!

Ao destino ou à força superior que me trouxe até aqui. Acredito que, apesar das escolhas que fazemos na vida, muito da nossa história se deva ao acaso, ao destino ou a algo inexplicável, impossível de ser compreendido pela razão. O fato de ter sido lotada para trabalhar no Nace é uma dessas coisas que a razão não explica.

Aos aprendizados de vida e aos encontros que o Nace me proporcionou. Em especial, à amiga-irmã Letícia Batista, irmã de alma que encontrei no Nace. Você sempre me apoiou a fazer o mestrado, a lutar pelos meus sonhos e a acreditar que eu poderia ir além. Simplesmente obrigada por existir. Você me inspira como pessoa e mulher.

À amiga Isadora Ramos, que me recebeu no Nace de coração aberto e foi meu grande apoio e suporte no período de adaptação ao novo trabalho. Mais uma amizade que levo pela vida afora.

A Marcos Augusto Faria, mais um grande amigo que o Nace me deu. Obrigada pelos conselhos sensatos e pelas palavras apaziguadoras e calmantes. Caminho pela vida tentando seguir seu lema: “Tudo na vida é o exercício da calma e da paciência.”

A Débora Helena Nascimento, que esteve comigo no Nace “segurando a barra” em um dos períodos mais críticos da universidade e do setor. Período de greves, atraso de salários e falta de profissionais. Chegamos a ficar quase três anos sem profissionais da psicologia no setor, mas, de alguma forma, conseguimos dar conta.

Às colegas de psicologia do Nace, que há um ano dividem o desafio de implementar e desenvolver o trabalho de assistência estudantil em uma universidade tão grande e plural como a Uerj.

Aos demais colegas do Nace que passaram pela minha vida nestes últimos sete anos e deixaram boas lembranças, em especial as colegas Eliane Guimarães e Silvana Cordeiro.

A todos os estudantes da Uerj que têm buscado apoio no Nace nestes últimos anos. Sem vocês este trabalho não seria possível. Obrigada por me ensinarem, cotidianamente, sobre a diversidade e complexidade da vida humana. Com vocês, aprendo mais sobre o mundo, a vida e os desafios da existência.

Aos amigos que fiz durante a caminhada da vida e que alegram meus dias: Mariana, Clarisse, Juliana, Carolina, Nathalia, Isabel, Letícia e Isadora. Obrigada por existirem.

À minha família, meu grande pilar, pelo amor e apoio incondicionais. Obrigada mãe, pai, irmão, tio-padrinho, avós e bisá (Lygia, Glória e Nilsa). Sou quem sou graças a vocês.

Ao meu amor, Rafael, pela sua alegria, que contagia o meu viver. Pelas conversas intermináveis e sempre estimulantes, a escuta afetuosa, as palavras encorajadoras e o colinho amoroso. Obrigada por fazer parte da minha vida.

## **Cantigas**

Ai! A manhã primorosa  
do pensamento...  
Minha vida é uma pobre rosa  
ao vento.

Passam arroios de cores  
sobre a paisagem.  
Mas tu eras a flor das flores,  
imagem!

Vinde ver asas e ramos,  
na luz sonora!  
Ninguém sabe para onde vamos  
agora.

Os jardins têm vida e morte,  
noite e dia...  
Quem conhecesse a sua sorte,  
morria.

E é nisso que se resume  
o sofrimento:  
cai a flor, — e deixa o perfume  
no vento!

Cecília Meireles

## RESUMO

Esta pesquisa se propôs a investigar os processos particulares que levam os estudantes de graduação ao sofrimento e à busca de auxílio em um setor de acolhimento e assistência estudantil. Para tanto, aborda a experiência do Núcleo de Acolhida ao Estudante na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Nace-Uerj), que surgiu em decorrência do programa de extensão Uerj pela Vida, criado em virtude dos suicídios ocorridos na Uerj. O que se pretende neste estudo é tentar compreender a fundo os problemas e questões que levam o estudante ao sofrimento e à busca de auxílio em um setor de acolhida e refletir sobre tais situações, dando enfoque aos problemas e sofrimentos relacionados à trajetória universitária. Para o alcance de tais objetivos, a investigação se valeu de entrevista qualitativa, partindo do uso da técnica “Entrevista Compreensiva”, realizada com nove estudantes universitários que buscaram auxílio no Nace ao longo dos últimos oito anos. Como fonte secundária, a pesquisa contou, também, com dados quantitativos extraídos da análise das fichas de recepção de estudantes atendidos nesse setor entre os anos de 2016 e 2018. O estudo concluiu que o sofrimento estudantil abarca um conjunto de situações de sofrimento psicológico, pedagógico e social, dentre outros, lançando luz para o papel da universidade frente a esse cenário.

**Palavras-chave:** ensino superior, assistência estudantil, saúde mental, permanência do estudante.

## **ABSTRACT**

This research aimed to investigate the particular processes that lead college students to suffering and seeking help in a student care and host sector. For that purpose it addresses the experience of the Student Reception Center in the State University of Rio de Janeiro (Nace-Uerj in the original acronyms), that arose as a result of the extension program Uerj for Life, created in function of the suicides that occurred at Uerj. The purpose of this study is to try to achieve a deeper understanding of the problems and issues that lead the students to suffering and seeking help at a reception sector and to reflect on such situations, focusing on the problems and suffering related to the academic path. In order to achieve these goals, the research resorted to qualitative interviews, employing the “Comprehensive Interview” technique, conducted with nine academic students who sought assistance from Nace over the past eight years. As a secondary source, the research also had quantitative data extracted from the analysis of the reception forms of students assisted in this sector between 2016 and 2018. In short, the study concluded that student suffering encompasses a set of situations of psychological, pedagogical and social suffering, among others, shedding light on the role of the university in this scenario.

**Keywords:** higher education, student care, mental health, student permanence.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Queixas relacionadas a questões psicológicas e de saúde extraídas das fichas de atendimento do Nace em números absolutos e percentuais.....	26
QUADRO 2 –	Queixas relacionadas a questões pedagógicas extraídas das fichas de atendimento do Nace em números absolutos e percentuais.....	27
QUADRO 3 –	Queixas relacionadas a questões familiares e socioeconômicas extraídas das fichas de atendimento do Nace em números absolutos e percentuais.....	28
QUADRO 4 –	Queixas relacionadas a violência e discriminação extraídas das fichas de atendimento do Nace.....	29
QUADRO 5 –	Ficha de análise da entrevista realizada com a participante Rosa (nome fictício), atendida pelo Nace.....	76
QUADRO 6 –	Plano evolutivo elaborado com base na estrutura do roteiro de entrevista.....	77
QUADRO 7 –	Situação dos participantes entrevistados.....	80

## LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 – Percentuais dos motivos da procura apontados pelos estudantes nas fichas de atendimento do Nace entre 2016 e 2018.....19
- GRÁFICO 2 – Percentuais de estudantes cotistas, regulares e que “não informaram” atendidos no Nace entre 2016 e 2018 .....66
- GRÁFICO 3 – Percentuais de respostas de estudantes cotistas (A) e não-cotistas (B) à pergunta: “Você apresenta dificuldade no curso?”, constante da ficha de recepção do Nace .....66
- GRÁFICO 4 – Percentuais de estudantes atendidos pelo Nace de 2016 a 2018, por gênero.....78
- GRÁFICO 5 – Percentuais de estudantes que foram encaminhados ou buscaram espontaneamente atendimento no Nace de 2016 a 2018.....171

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Abipeme</b> –	Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado
<b>ABP</b> –	Associação Brasileira de Psiquiatria
<b>AEA</b> –	Assessoria de Escuta Acadêmica
<b>Andifes</b> –	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>Ânima</b> –	Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM
<b>Caiaç</b> –	Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas – Uerj
<b>Capex</b> –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>Cederj</b> –	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
<b>Cefet</b> –	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
<b>Cetreina</b> –	Departamento de Bolsas e Estágios da Uerj
<b>CEP</b> –	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>Coart</b> –	Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação da Uerj
<b>DAA</b> –	Departamento de Administração Acadêmica da Uerj
<b>DAE</b> –	Diretoria de Assistência Estudantil
<b>Degseg</b> –	Departamento Geral de Segurança da Uerj
<b>DEP</b> –	Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica da Uerj
<b>Enem</b> –	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EPM</b> –	Escola Paulista de Medicina
<b>Faetec</b> –	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro
<b>Fies</b> –	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
<b>Fiocruz</b> –	Fundação Oswaldo Cruz
<b>Fonaprace</b> –	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
<b>Grapal</b> –	Grupo de Assistência Psicológica ao Aluno
<b>Hupe</b> –	Hospital Universitário Pedro Ernesto
<b>IBGE</b> –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>Ifes</b> –	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>IFRJ</b> –	Instituto Federal do Rio de Janeiro
<b>IME</b> –	Instituto de Matemática e Estatística da Uerj
<b>Inep</b> –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INSS</b> –	Instituto Nacional do Seguro Social
<b>Iserj</b> –	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
<b>LDB</b> –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>Nace</b> –	Núcleo de Acolhida ao Estudante da Uerj
<b>Naipd</b> –	Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência da PUC-RJ
<b>Nasa</b> –	National Aeronautics and Space Administration

<b>Noap</b> –	Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico da PUC-RJ
<b>OMS</b> –	Organização Mundial de Saúde
<b>ONG</b> –	Organização Não-Governamental
<b>OPS</b> –	Organização Pan-americana de Saúde
<b>PDE</b> –	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>Pnad</b> –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>Pnaes</b> –	Plano Nacional de Assistência Estudantil
<b>Pnaest</b> –	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
<b>PNE</b> –	Plano Nacional de Educação
<b>Prae</b> –	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
<b>Proiniciar</b> –	Programa de Iniciação Acadêmica dos Cursos de Graduação
<b>Prouni</b> –	Programa Universidade para Todos
<b>Psicom</b> –	Serviço Comunitário de Orientação Psicológica da PUC-RJ
<b>PUC-RJ</b> –	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>RAE</b> –	Rede de Apoio ao Estudante da PUC-RJ
<b>Reuni</b> –	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>Sappe</b> –	Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante
<b>SciELO</b> –	Scientific Electronic Library Online
<b>Senac</b> –	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>Sisreg</b> –	Sistema Nacional de Regulação
<b>Sisu</b> –	Sistema de Seleção Unificada
<b>SOE</b> –	Serviço de Orientação Educacional
<b>SOU-CTC</b> –	Serviço de Orientação ao Universitário do Centro Técnico Científico da PUC-RJ
<b>SPA</b> –	Serviço de Psicologia Aplicada
<b>SR-1</b> –	Sub-reitoria de graduação da Uerj
<b>SUS</b> –	Sistema Único de Saúde
<b>UAB</b> –	Universidade Aberta do Brasil
<b>Ucam</b> –	Universidade Cândido Mendes
<b>UCS</b> –	Universidade de Caxias do Sul
<b>Uerj</b> –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>Uems</b> –	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
<b>Uenf</b> –	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
<b>Ufam</b> –	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFF</b> –	Universidade Federal Fluminense
<b>UFMG</b> –	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMS</b> –	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>Ufop</b> –	Universidade Federal de Ouro Preto
<b>Ufpe</b> –	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRGS</b> –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRJ</b> –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFRRJ</b> –	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

<b>UFSC</b> –	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSCar</b> –	Universidade Federal de São Carlos
<b>UFMS</b> –	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UnB</b> –	Universidade Federal de Brasília
<b>Unicamp</b> –	Universidade Estadual de Campinas
<b>Unir</b> –	Universidade Federal de Rondônia
<b>Unirio</b> –	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<b>USP</b> –	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
POR QUE FALAR SOBRE SOFRIMENTO NA UNIVERSIDADE? .....	18
OBJETIVOS .....	20
CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	20
APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	22
CAPÍTULO 1	
SOFRIMENTO E DESALINHO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: É POSSÍVEL SER FELIZ NA UNIVERSIDADE? .....	23
1.1 Sofrimento psíquico do estudante universitário .....	29
1.2 Sofrimento psicossocial do estudante universitário .....	31
1.3 Suicídio entre estudantes universitários .....	35
1.4 Sofrimento e desalinho: do que estamos falando? .....	42
CAPÍTULO 2	
O SUPORTE AO ESTUDANTE NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL .....	49
2.1 Do acesso à permanência: a consolidação das políticas de acesso e permanência nas universidades públicas federais .....	55
2.2 A Uerj: o acesso e a permanência dos estudantes na universidade pioneira na implantação de políticas de acesso .....	59
2.3 Universidade pública brasileira: acesso, permanência e os novos desafios para além das atuais políticas de assistência estudantil .....	64
CAPÍTULO 3	
DIVERSIDADE ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE SOFREM? .....	69
3.1 O campo .....	71
3.2 Os sujeitos .....	73
3.3 Os instrumentos.....	73
3.3.1 Roteiro de entrevista.....	73
3.3.2 Questionário com dados gerais .....	74
3.3.3 Fichas de análise e plano evolutivo .....	74
3.4 Trajetória de vida antes da universidade: quem são os entrevistados? .....	78
3.4.1 Rosa.....	84
3.4.2 Helena .....	86

3.4.3 Diogo.....	87
3.4.4 Samanta.....	89
3.4.5 Larissa.....	90
3.4.6 Luiz.....	91
3.4.7 Mariana.....	92
3.4.8 Jéssica.....	94
3.4.9 Felipe.....	95
3.5 O bom rendimento escolar: “sempre fui bom aluno”.....	97
3.6 A escola e a relação com os professores, funcionários e colegas: é possível ser feliz na escola?.....	103
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>DA ENTRADA NA UNIVERSIDADE À CHEGADA AO NACE DA UERJ.....</b>	<b>112</b>
4.1 Trajetória de vida na universidade.....	112
4.1.1 A alegria do ingresso em uma universidade pública.....	112
4.1.2 A relação com os colegas de turma.....	113
4.1.3 A relação com os professores.....	119
4.1.4 Dificuldades e problemas enfrentados na universidade.....	129
4.1.5 Ser mulher em um curso majoritariamente masculino.....	139
4.1.6 Ser negro(a) na universidade.....	143
4.1.7 A importância da relação entre teoria e prática na universidade.....	146
4.1.8 A importância do suporte ao estudante ao longo da faculdade.....	151
4.1.9 Espaços de convivência, lazer e promoção de atividades extracurriculares.....	155
4.1.10 Pontos positivos e negativos da universidade.....	158
4.2 O Nace.....	167
4.2.1 A descoberta do Nace.....	167
4.2.2 A importância do Nace.....	172
4.2.3 Possibilidades futuras.....	175
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>209</b>
Anexo 1: Ato administrativo (Aeda 032/2011).....	209
Anexo 2: Ato administrativo (AE 014/2019), que revoga e altera o ato administrativo de instituição do Nace.....	211
Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UNIRIO e da UERJ.....	214
Anexo 4: Roteiro da entrevista realizada com os participantes deste estudo.....	217

Anexo 5: Questionário para obtenção de informações gerais sobre os participantes deste estudo. .218

## INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa em questão começou a se desenhar após a minha convocação e lotação como pedagoga, em outubro de 2012, no Núcleo de Acolhida ao Estudante (Nace) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). O Nace surgiu em decorrência do programa de extensão Uerj pela Vida, criado em 2008, com o objetivo inicial de investigar o número de suicídios ocorridos na instituição, os fatores precipitantes do suicídio no ambiente universitário e o público-alvo envolvido nesses episódios, visando à promoção de ações de prevenção dentro e fora da universidade<sup>1</sup>.

A primeira ação do programa Uerj pela Vida foi um levantamento das ocorrências de suicídio na universidade junto ao Departamento Geral de Segurança (Degseg) da instituição. Após a coleta e análise dos dados, constatou-se que, nos últimos vinte anos, 70% das vítimas de suicídio no *campus* Maracanã possuíam algum tipo de vínculo com a instituição. Eram, em especial, alunos e ex-alunos. Percebeu-se, portanto, que ao contrário do que apregoava o imaginário coletivo dentro e fora da instituição, o número de tentativas de suicídio e de suicídios consumados era maior entre pessoas com algum tipo de vínculo com a universidade do que entre pessoas de fora que vinham somente para cometer suicídio, ou seja, o número de suicídios e tentativas de suicídio é maior entre os membros da instituição do que entre indivíduos não vinculados a ela.

A partir desses dados e levando em consideração que o suicídio, em nível mundial, é a segunda causa principal de morte em adolescentes e adultos jovens (entre 15 e 35 anos) e envolve inúmeros fatores complexos e difíceis de serem mensurados<sup>2</sup>, o projeto Uerj pela Vida, atual programa de extensão, deu origem ao Nace. O setor foi instituído em 2011 pelo ato executivo Aeda 032/2011 (Anexo1) e esteve ligado à reitoria e ao programa Uerj pela Vida até 2019. A partir deste ano, entretanto, o ato executivo de criação do Nace foi revogado e entrou em vigor o ato executivo AE 014/2019 (Anexo2), com nova redação. Com a reestruturação, o setor ficará vinculado à SR-1 (sub-reitoria de graduação) e terá por objetivo “o atendimento do corpo discente, visando prestar assistência estudantil e promover a saúde do estudante”.

---

<sup>1</sup> O prédio do *campus* Maracanã da Uerj possui doze andares cercados por diversas rampas, passarelas e varandas vazadas, o que o torna um local favorável ao suicídio por defenestração. No ano de 2018, entretanto, foram instaladas telas de proteção nas rampas e passarelas com o objetivo de dificultar as ocorrências de suicídio no prédio.

<sup>2</sup> Vale salientar que nos países de renda média e baixa, o índice de suicídio vinculado à população jovem equivale a 75% do índice global (OMS, 2014).

Em um primeiro momento, o Nace foi idealizado como uma das ações de prevenção do suicídio promovidas pelo programa de extensão Uerj pela Vida. O propósito de sua criação era oferecer acolhimento e escuta à comunidade uerjiana, sendo os estudantes de graduação o público-alvo preferencial do setor. Ainda hoje, o Nace é conhecido na Uerj como espaço de atendimento de pessoas que pensam em se matar ou que tentaram o suicídio dentro da universidade<sup>3</sup>. Entretanto, ao longo dos sete anos de funcionamento, o setor tem recebido estudantes de graduação com os mais diversos problemas e tipos de sofrimento, vividos dentro e fora da instituição, que perpassam questões de ordem emocional, física, pedagógica, social e familiar, sendo a ideia suicida ou a morte consumada somente a ponta do “iceberg” de inúmeras outras questões que antecedem a escolha do indivíduo de pôr fim à própria vida. Esse fato reafirma a importância da reestruturação do Nace enquanto setor de assistência ao estudante, para além do atendimento a pessoas em risco de suicídio.

Este trabalho de pesquisa é, portanto, fruto da minha vivência como pedagoga em um espaço criado para acolher e amparar os problemas do estudante universitário da Uerj, sobretudo aqueles que geram sofrimento. É importante destacar que minha atuação profissional ocorre em um momento particularmente rico da vida universitária brasileira, já que, nos últimos anos, a universidade pública vem recebendo estudantes com trajetórias educacionais e existenciais cada vez mais diversas e plurais. Assim, o estudante universitário de hoje não é o mesmo de trinta ou quarenta anos atrás. Naturalmente, nesse contexto de transformação institucional em curso, os problemas vivenciados pelos universitários se ampliaram e se somaram àqueles já clássicos, desafiando as políticas universitárias na mesma medida em que o acesso ao ensino superior tem se tornado cada vez mais diversificado. Quando se considera a especificidade da Uerj e seu pioneirismo na adoção de políticas de ampliação de acesso a estudantes de diferentes perfis socioeconômicos, verifica-se um ambiente intelectualmente mais rico, plural, democrático, mas que também coloca novos desafios à efetiva inclusão, pois traz à tona problemas inéditos e sofrimentos igualmente múltiplos e diversos.

Estudos recentes na área de psicologia que abordam questões relacionadas à qualidade de vida do estudante no ambiente universitário têm chamado a atenção para aspectos

---

<sup>3</sup> Até o ano de 2018, a equipe de seguranças da Uerj acionava o Nace nos casos de tentativa de suicídio dentro da universidade, muitas vezes encaminhando para o setor as pessoas que tentavam se matar no *campus* Maracanã. Nos casos de suicídios consumados, o Nace também era acionado pela equipe de segurança para fazer o contato com os familiares e comunicar o falecimento. Por essas e outras razões, o setor ficou conhecido como espaço de prevenção do suicídio e acolhimento de estudantes e pessoas que pensavam em se matar. A partir de 2018, entretanto, o programa Uerj pela Vida foi desvinculado do Nace, ficando o programa ligado ao instituto de psicologia da Uerj e o Nace, à sub-reitoria de graduação. O Nace passou, oficialmente, a tratar da assistência estudantil e não, especificamente, das situações de ideia e tentativa de suicídio.

subjetivos relevantes a sua permanência na universidade (ALMEIDA *et al.*, 2002; GRANADO *et al.*, 2005; TEIXEIRA *et al.*, 2007; OLIVEIRA e DIAS, 2014). Tais pesquisas destacam questões relacionadas com a autonomia do estudante, a percepção pessoal de competência, a autoconfiança, o bem-estar psicológico e físico, a adaptação ao curso, o desenvolvimento da carreira, os métodos de estudo, as bases de conhecimento, a gestão do tempo, a ansiedade nas avaliações, a adaptação à instituição, o envolvimento em atividades extracurriculares, o relacionamento com os professores, a gestão de recursos econômicos e o relacionamento com a família, entre outras. Todos esses aspectos são pertinentes para a permanência com qualidade na universidade, mas é correto inferir que seriam suficientes em um contexto de expansão, com estudantes cada vez mais diversos? Quais as especificidades das demandas subjetivas desse novo perfil estudantil?

A ampliação do acesso às universidades tem trazido para a pauta de discussão questões e problemas para além daqueles vivenciados pelos estudantes historicamente estabelecidos<sup>4</sup> (estudantes das classes média e alta), ou seja, novos problemas e questões somam-se aos problemas vivenciados nas instituições superiores pelos estudantes universitários que tradicionalmente frequentaram esses espaços. Entre esses novos temas, destacam-se questões de ordem econômica, contempladas pelos programas de financiamento estudantil; questões sociais, a exemplo da falta de moradia e da falta de emprego e questões de ordem psicológica, tais como violência física, abuso sexual e discriminação, que “engrossam” o rol dos problemas enfrentados pelos estudantes.

Embora as questões trazidas pelos novos estudantes universitários sejam, em diversos aspectos, diferentes das questões dos demais estudantes, o “sofrimento” e o “desalinho” investigados neste trabalho não se limitam às experiências dos estudantes de perfil mais vulnerável, pois atingem, também, indivíduos com perfil universitário tradicional. Podemos citar, por exemplo, o caso de dois estudantes de cursos diferentes, um branco e outro negro, um cotista e o outro não-cotista que, aparentemente, não têm questões convergentes, mas passam a ter no momento em que buscam o serviço de assistência estudantil por sofrerem rejeição familiar em virtude da orientação sexual. Outro exemplo seria o caso de uma estudante do movimento negro, cotista e do curso de serviço social, que passa a ter questões em comum com uma estudante branca, de classe média alta e do curso de medicina, por terem vivenciado uma situação traumática de violência sexual.

---

<sup>4</sup> Termo difundido por Nobert Elias e John L. Scotson no livro *Os estabelecidos e os outsiders*, empregado para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder (NOBERT e SCOTSON, 2000).

Com a entrada do estudante cotista na universidade e a ampliação das discussões sobre permanência, abriu-se espaço para pensarmos a permanência de outros sujeitos que já haviam conquistado espaço no ensino superior e, aparentemente, formavam uma parcela de alunos homogêneos e incluídos. Tais alunos, na verdade, também sofriam exclusões internas e violências veladas, como é o caso do preconceito em relação às mulheres que escolhem cursar carreiras historicamente masculinas ou homens que escolhem cursar carreiras tidas como femininas, o que nos leva a pensar que os estudantes talvez jamais tenham sido homogêneos em seu perfil, nem mesmo os da elite. Para Santos (no prelo, p. 6), “é necessário partirmos do princípio de que nossa diferença é o que temos em comum, assim como nossa humanidade. Somos todos humanos e, por isso, temos os mesmos direitos que todo e qualquer outro. Somos, também, todos diferentes (diversos) e nisto somos iguais”.

Mayorga (2013, p. 345), ao discorrer sobre juventude e sua relação com a política, aponta a necessidade de evitarmos uma visão dicotomizada entre indivíduo e sociedade, ou seja, de desviarmos de uma perspectiva que compreenda o indivíduo de forma isolada, que busca elucidar a estrutura de suas funções psicológicas de modo independente da relação com as demais pessoas e o contexto, ou ainda, que tenta compreender os fenômenos psicológicos como a soma ou a média das manifestações psicológicas de vários indivíduos. Ainda de acordo com a autora, a emergência de novos atores sociais na política (mulheres, negros/as, trabalhadores/as e LGBTs) e, no caso da pesquisa em questão, na universidade, tenciona a ideia do sujeito único (MAYORGA, 2013, p. 248).

Frente a esse contexto, o presente estudo teve como objetivo investigar os problemas, as dificuldades e os sofrimentos enfrentados pelos estudantes universitários da Uerj (cotistas e não-cotistas) dentro e fora da universidade, mais especificamente focando na análise daqueles atendidos pelo Nace, de forma a contribuir para a compreensão dos desafios colocados à promoção de políticas de assistência e acolhimento que visem a melhoria da qualidade de vida e a permanência do estudante na universidade.

Cabe mencionar que o diálogo aqui proposto busca enriquecer o debate educacional, com destaque para aspectos subjetivos do processo de inclusão. No decorrer deste trabalho, veremos que abordagens sobre a dimensão subjetiva da vida social estão presentes em diversos campos de conhecimento, da psicologia às ciências sociais, o que nos conduz à hipótese de que exista um interesse crescente por aspectos explicativos do sofrimento que não se restringem à abordagem da psicologia e, portanto, favorecem um diálogo frutífero e de caráter interdisciplinar.

## **POR QUE FALAR SOBRE SOFRIMENTO NA UNIVERSIDADE?**

A ideia desta pesquisa delineou-se de forma gradativa a partir da minha vivência como pedagoga do Nace, que foi a minha primeira experiência de trabalho em um espaço cujo objetivo é acolher e atender estudantes com problemas e sofrimentos diversos. Antes de assumir o cargo de Técnico Universitário Superior da Uerj, perfil Pedagogo, trabalhei por cinco anos em empresas privadas na elaboração de material didático presencial e *online* para a capacitação de funcionários. Durante o período como estudante no curso de pedagogia da Uerj, estagiei com letramento de adultos e inclusão digital de estudantes de escolas públicas e, assim que me formei, antes de trabalhar com educação corporativa, atuei por um ano em educação infantil em uma escola particular e nunca tinha pensado que um dia viria a trabalhar com questões relativas ao suicídio e ao sofrimento estudantil.

Durante o período em que fui aluna do curso de pedagogia da Uerj, ouvi histórias sobre os casos de suicídio na universidade, mas nunca tinha tido contato mais próximo com a questão. Quando ocorria um suicídio, geralmente no 12º e último andar da universidade, onde fica a Faculdade de Educação, havia sempre comentários de que tais suicídios eram cometidos por pessoas de fora, que procuravam o prédio da Uerj para se matar justamente pelo fácil acesso, pela altura e a quantidade de vãos abertos, cenário ideal para o suicídio por defenestração. Foi somente após a minha entrada no Nace que tomei conhecimento do alto percentual de suicídio de pessoas que possuíam algum vínculo com a instituição (aproximadamente 70% de acordo com levantamento feito junto à coordenação de segurança da UERJ), dado que levou à criação do setor.

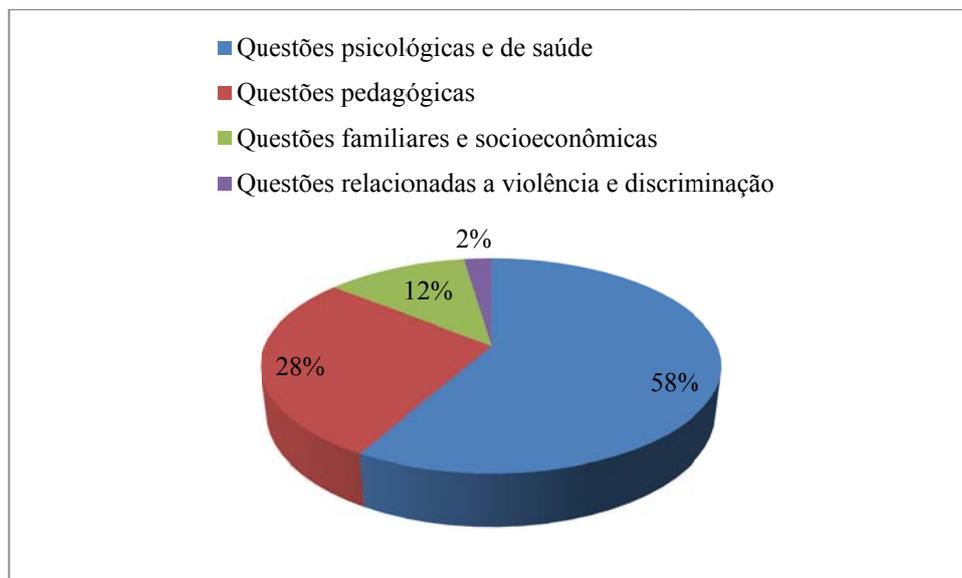
O levantamento dos dados das fichas e registros dos 105 atendimentos<sup>5</sup> realizados no período de 2016 a 2018 pelo Nace (Gráfico 1) mostra as principais demandas dos estudantes que buscaram esse serviço. As queixas trazidas pelos estudantes referem-se, em primeiro lugar, às questões psicológicas e de saúde, que representam 58% das demandas, com destaque para ansiedade/angústia, tristeza/depressão, pensamentos de morte/ideação suicida, histórico de tentativas de suicídio e queixas médicas. Em segundo lugar, encontram-se as demandas referentes a questões pedagógicas, com 28% das queixas, sobretudo no âmbito acadêmico-pedagógico (dificuldade no curso/matérias, dificuldade de concentração, dificuldade para

---

<sup>5</sup> É importante destacar que dos 105 acolhimentos realizados no Nace, 12 foram realizados no ano de 2016, 11 no ano de 2017 e 82 no ano de 2018. O reduzido número de atendimentos nos anos de 2016 e 2017 decorreu da pior crise financeira já enfrentada pela universidade, que sofreu dois anos de instabilidade com repasses irregulares e atraso de salários e bolsas, resultando em paralisações, greves e a consequente diminuição da procura pelo setor ao longo desse período (EBC, 2018).

concluir a monografia) e queixas acadêmico-administrativas (solicitação de cancelamento de disciplina fora de prazo por motivo de saúde, reativamento de matrícula cancelada, solicitação de abono de faltas e solicitação de trancamento de semestre fora de prazo). Em terceiro lugar, encontram-se as questões familiares e socioeconômicas, que envolvem dificuldade no relacionamento interpessoal com familiares e histórico de violência familiar. Por fim, foram identificadas questões relacionadas a violência e discriminação, nas quais foram apontadas situações de abuso sexual, discriminação racial e assédio moral. Percebe-se, portanto, que as questões psicológicas e de saúde somadas às questões pedagógicas totalizam 86% das demandas, percentual bastante expressivo.

Vale ressaltar que privilegiamos a utilização de dados dos últimos três anos, uma vez que as fichas de atendimento do setor foram reformuladas no início de 2016 e novas questões foram incluídas, a exemplo da modalidade de ingresso do estudante na universidade (por ampla concorrência ou por cotas), da relação com o curso (existência de dificuldades), além de outras informações que serão apresentadas ao longo desta pesquisa.



**Gráfico 1:** Percentuais dos motivos da procura apontados pelos estudantes nas Fichas de atendimento do Nace entre 2016 e 2018.

Ao longo da minha experiência de sete anos de trabalho no Nace e mediante dados obtidos em relatório consolidado do setor sobre o levantamento das fichas de atendimentos, ficou constatado que o espaço tem recebido estudantes que buscam auxílio para diversas questões, destacando-se fatores psicológicos, pedagógicos, sociais e médicos, tais como transtornos de humor, depressão, ansiedade, estresse, angústia, perdas familiares, ideação suicida, questões econômicas e familiares, envolvimento com drogas, falta de moradia,

questões relativas a orientação sexual e de gênero, queixas psiquiátricas, dificuldades de relacionamento, dificuldades acadêmicas e de aprendizagem, além de problemas com os trâmites administrativos da Uerj.

Nessa perspectiva, este estudo se faz relevante já que pretende ouvir, refletir e buscar compreender os sentidos das vozes dos estudantes que sofrem. Além disso, será mais um instrumento científico a abordar a importância da diversidade de atores em um contexto novo de ampliação do acesso à universidade pública brasileira, marcador importante de avanço da cidadania no país, haja vista a maior presença de estudantes de origem popular no processo recente de democratização do ensino superior.

## **OBJETIVOS**

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar os problemas enfrentados pelos estudantes universitários do *campus* Maracanã da Uerj (cotistas e não-cotistas) atendidos pelo Nace. Dentre os objetivos específicos, destacam-se:

- A qualificação do debate teórico sobre inclusão no ensino superior e a análise específica das categorias denominadas “sofrimento” e “desalinho”;
- A identificação dos principais problemas enfrentados pelos estudantes universitários da Uerj, dentro e fora da instituição, sobretudo após a democratização do acesso às universidades públicas e a heterogeneização do perfil estudantil;
- A compreensão da intensidade com que o ambiente universitário pode promover sofrimento psíquico, que conduz à depressão, evasão e, no limite, suicídio;
- A apresentação de subsídios teóricos e empíricos capazes de aprimorar a reflexão sobre programas de atendimento e acolhimento ao estudante universitário nas universidades brasileiras.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa pretende investigar o sofrimento vivido pelo estudante universitário, mas partindo da ótica e da narrativa particular dos sujeitos convidados a participar do estudo, os próprios estudantes que sofrem. A intenção aqui é adentrar nos “microprocessos de ação social”, penetrar no mundo particular de cada indivíduo, conhecer a microrrealidade social

dos sujeitos que sofrem e buscam auxílio no Nace, de forma a compreender suas histórias de vida, o modo como cada um vivenciou situações particulares, levando em consideração a diversidade dos sujeitos a serem investigados. Salienta-se a preocupação de confrontar o saber local, contido nas narrativas e experiências relatadas, com o saber global presente na teoria que dá suporte ao estudo empírico (AIRES, 2009, p. 39).

No primeiro capítulo, realizou-se uma breve revisão da literatura sobre o suicídio no mundo e no Brasil e, especialmente, sobre o suicídio entre os jovens, sobretudo entre universitários. Foi também feita uma busca nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico de pesquisas sobre “sofrimento do estudante universitário”, “saúde mental do estudante universitário”, discriminação, *bullying* e violência no ambiente universitário. A intenção dessa revisão inicial de literatura foi compreender os múltiplos aspectos associados ao sofrimento do jovem universitário e trazer à tona o que vem sendo pesquisado sobre o assunto.

No segundo capítulo, foi feita uma breve pesquisa sobre o contexto histórico do surgimento da assistência estudantil no Brasil e o papel dos espaços de assistência estudantil das universidades nas últimas décadas, com destaque para as políticas de assistência implantadas no governo Lula, a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes, Decreto nº 7.234/2010), relacionando a política de assistência estudantil aos espaços de atendimento psicossocial pensados para o atendimento das demandas subjetivas dos estudantes universitários.

Além da revisão bibliográfica prévia, o terceiro e quarto capítulos foram dedicados à pesquisa de campo e para tal empreitada, utilizou-se o método qualitativo, por meio de entrevista semiestruturada com estudantes da Uerj já atendidos no Nace.

Acredita-se que esta pesquisa venha a contribuir para o estudo e ampliação do debate de temas relacionados ao sofrimento estudantil nas universidades, possibilitando a reflexão sobre os novos desafios relativos às políticas de permanência no que se refere à atenção das demandas subjetivas do estudante universitário (psicológicas, sociais, pedagógicas etc.), que extrapolam as demandas de ordem objetiva (bolsa permanência, alimentação, transporte etc.), já amplamente debatidas nos estudos e pesquisas sobre políticas de permanência no Brasil.

## **APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**

Vale ressaltar que o presente trabalho foi aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), de acordo com os pareceres 3.268.149 e 3.387.121 respectivamente, respeitando as resoluções nº 466/12 e nº 510/16, que condicionam qualquer tipo de pesquisa com seres humanos à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

## CAPÍTULO 1

### **SOFRIMENTO E DESALINHO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: É POSSÍVEL SER FELIZ NA UNIVERSIDADE?**

Em 1995, em seu livro intitulado *Feliz na universidade*, o educador francês Georges Snyders inicia o prefácio com a seguinte indagação: “É insensato pensar em alegria na universidade?” Em suas reflexões ao longo do livro, o autor defende a ideia de que não só é sensato como possível fazer com que elementos de alegria se fortaleçam frente às não-alegrias dos estudantes universitários. Snyders acredita que os estudantes não se deixam absorver completamente pelos problemas e dificuldades que surgem ao longo da trajetória universitária, tais como a angústia dos exames, a rudeza das seleções e as aflições do mercado de trabalho. Para o autor, os estudantes conseguem manter a “alegria presente”, a “alegria cultural” ou a “alegria no aprender”, advindas dos estudos, do conhecimento, da pesquisa, da descoberta da cultura acadêmica e do relacionamento com professores e colegas (SNYDERS, 1995, p. 7-15).

Na contramão das ideias de Snyders sobre a possibilidade de construção e manutenção de um ambiente universitário feliz, no qual as alegrias superem as não-alegrias, diversos estudos, especialmente na área da saúde (psicologia, psiquiatria e enfermagem), têm discutido o sofrimento gerado pela vivência universitária (ANDRADE *et al.*, 2016; CERCHIARI *et al.*, 2005; NEVES e DALGALARRONDO, 2007; VENTURINI e GOULART, 2016; CASTRO, 2017).

Almeida e Soares (2004, p. 18-19) destacam que a simples entrada na universidade já se configura um desafio, uma vez que os estudantes começam a assumir novas responsabilidades, a exemplo da saída de casa e da separação de familiares e amigos para aqueles que estudarão em outros estados; da administração de novos papéis e responsabilidades e do aumento da exigência de estudo relacionada ao excesso de tarefas acadêmicas. Portanto, para os autores, o ingresso na universidade e o primeiro ano do estudante no curso superior são críticos e potencializadores de crises.

Para Brandtner e Bardagi (2009, p. 81-82), independentemente do nível em que o aluno se encontra no curso (início, meio ou fim), diversos fatores podem ser causadores de sofrimento e estresse, tais como o excesso de tarefas acadêmicas, a falta de motivação para os

estudos, a incerteza sobre a carreira escolhida, os conflitos com colegas e professores, a apresentação de trabalhos, a realização de provas, as dificuldades financeiras, entre outros.

Em relatório encomendado ao Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) com o objetivo de mapear a vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação presencial das universidades federais brasileiras, na seção “dificuldades estudantis”, foram apontados 16 tipos de dificuldades que poderiam interferir significativamente na vida do discente ou em seu contexto acadêmico: adaptação a novas situações (cidade, moradia, distância da família, entre outras), relacionamento familiar, relacionamento social/interpessoal, relações amorosas/conjugais, situação de violência física, situação de violência sexual, situação de violência psicológica, conflito de valores/conflitos religiosos, discriminações e preconceitos, dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador e outros), dificuldades financeiras, dificuldade de aprendizado, falta de disciplina/hábito de estudo, carga horária de trabalho excessiva, carga excessiva de trabalhos estudantis e relação professor(a)-estudante (FONAPRACE, 2016, p. 230-231).

Na pesquisa acima, 86% dos graduandos investigados responderam que encontraram alguma dificuldade que interferiu de forma significativa na sua vida ou no contexto acadêmico, sendo que, em todas as regiões, mais de 80% dos pesquisados assinalaram uma ou mais dificuldades entre as que foram elencadas. O relatório aponta, também, que entre as dificuldades listadas, as dificuldades financeiras incidem com maior frequência, afetando 42,21% do total dos graduandos. Em seguida, foram citadas a carga excessiva de trabalhos estudantis (31,14%), a falta de disciplina/hábito de estudo (28,78%), as dificuldades de adaptação a novas situações (21,85%), a relação professor(a)/aluno(a) (19,8%), as dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (18,33%), as dificuldades no relacionamento familiar (18,29%) e no relacionamento social e interpessoal (17,66%), a carga horária de trabalho excessiva (17,45%), as dificuldade de aprendizado (16,22%), as relações amorosas/conjugais (14,32%) e outras dificuldades com participações menores.

Em relação ao quesito “dificuldades emocionais que podem ter interferido na sua vida acadêmica nos últimos 12 meses”, o relatório apontou a ansiedade como a opção mais assinalada em âmbito nacional — 58,36% do total de graduandos marcaram esse item. Em seguida, outras quatro dificuldades destacaram-se: desânimo/falta de vontade de fazer as coisas (44,72%), insônia ou alterações significativas de sono (32,57%), sensação de desamparo/desespero/desesperança (22,55%) e sentimento de solidão (21,29%). Cerca de

20% dos estudantes marcaram as opções “tristeza persistente” e “sensação de desatenção/desorientação/confusão mental”. Um percentual de 13% relatou problemas alimentares (alterações de peso ou de apetite, bulimia ou anorexia). Em relação ao quesito “medo e pânico”, 10,56% dos pesquisados responderam sofrer com uma dessas dificuldades emocionais. Já em relação aos tópicos “ideia de morte” e “pensamento suicida”, 6,38% e 4,13% assinalaram respectivamente esses itens, o que equivale a cerca de 59.969 estudantes com ideia de morte e 38.838 estudantes com pensamento suicida (FONAPRACE, 2016, p. 234-237).

O levantamento dos motivos que levam os estudantes a buscarem ajuda no Nace corrobora os dados apontados nas pesquisas acima. Partindo das demandas atendidas pelo setor no período de 2016 a 2018, quatro tipos de questões foram elencadas: 1) Questões psicológicas e de saúde; 2) Questões pedagógicas; 3) Questões familiares e socioeconômicas; 4) Questões relacionadas a violência e discriminação, conforme páginas 18 e 19 deste trabalho.

O Quadro 1 apresenta os valores referentes às questões psicológicas e de saúde em números absolutos (número de vezes em que a queixa aparece nos registros de atendimento) e percentuais. Verifica-se que as queixas relacionadas a ansiedade/angústia e sentimentos correlatos se destacaram, representando 25% dos relatos emocionais dos estudantes, seguidas das queixas de depressão/tristeza, com 19% de ocorrência. O item “pensamentos de morte/ideação suicida/histórico de tentativas de suicídio” e as queixas médicas também tiveram valores expressivos, correspondendo a 11% e 9% dos relatos, respectivamente.

Assim como na pesquisa realizada pelo Fonaprace (2016, p. 234-237), na qual a ansiedade representou a principal dificuldade emocional apontada pelos estudantes (58,36%), no levantamento dos atendimentos do Nace, ansiedade/angústia foram igualmente as principais queixas apontadas (25% dos relatos). Além disso, o item “tristeza/depressão” também apresentou percentual expressivo (19% dos relatos), o que corrobora os resultados obtidos pelo relatório do Fonaprace (2016), no qual 20% das dificuldades emocionais apontadas pelos estudantes se relacionavam a esse quesito.

A queixa “pensamentos de morte/ideação suicida/histórico de tentativas de suicídio” equivaleu a 11% dos relatos na pesquisa do Nace (Quadro 1), enquanto na pesquisa do Fonaprace representou 10,51% das questões apontadas pelos estudantes. O expressivo percentual obtido no levantamento do Nace talvez decorra do fato de o setor continuar vinculado à imagem de espaço de prevenção ao suicídio e atendimento de pessoas que pensam em se matar. Vale destacar que o número amostral da pesquisa do Nace é pequeno

(105 estudantes) quando comparado à amostra do Fonaprace (2016), que reúne estudantes de graduação das universidades federais atendidos nas cinco regiões geográficas do Brasil. Ainda assim, os resultados se aproximam em termos percentuais.

Em relação às “queixas médicas”, é notória a quantidade de “autodiagnósticos” que aparecem nos relatos, ou seja, muitos estudantes que buscam auxílio no Nace fazem referência a diagnósticos sem comprovação médica, baseados em opinião pessoal e que, na maioria dos casos, sofrem influência de pesquisas realizadas na *internet* ou da opinião de familiares e amigos.

<b>Questões psicológicas e de saúde</b>	<b>Valor absoluto</b>	<b>Valor percentual</b>
A) Ansiedade, sensação de sufocamento, angústia, pensamentos acelerados, taquicardia e crise de pânico.	44	25%
B) Depressão e tristeza.	33	19%
C) Pensamentos de morte/ideação suicida e histórico de tentativas de suicídio.	20	11%
D) Queixas médicas (transtorno bipolar, hipertireoidismo, infecções urinárias recorrentes, dislexia, síndrome de Asperger, TDAH, problema cardiovascular e angiológico, transtorno histriônico, transtorno obsessivo compulsivo e transtorno alimentar (bulimia, anorexia, obesidade).	16	9%
E) Luto (perda de um ente querido ou término de namoro).	9	5%
F) Baixa autoestima e insegurança.	8	5%
G) Estresse, pressão e alto nível de exigência/cobrança pessoal.	8	5%
H) Isolamento/fobia social, solidão e dificuldade de relacionamento.	7	4%
I) Desmotivação, desânimo, procrastinação, falta de vontade de fazer as coisas, falta de perspectiva de vida e desesperança.	7	4%
J) Crise de choro e desorientação.	6	3%
K) Outros (dependência química, dificuldades/problemas nos relacionamentos interpessoais, timidez, inibição excessiva, introspecção, insegurança, insônia, dificuldade para dormir, irritação, instabilidade de humor, sentimento de culpa, automutilação ( <i>cutting</i> ) e medo de morrer/envelhecer).	18	10%
<b>TOTAL</b>	<b>176</b>	<b>100%</b>

**Quadro 1:** Queixas relacionadas a questões psicológicas e de saúde extraídas das fichas de atendimento do Nace em números absolutos e percentuais.

Com relação às questões pedagógicas, as acadêmico-pedagógicas representaram 53% das queixas apontadas pelos estudantes (Quadro 2), correspondendo a mais da metade das demandas pertencentes a essa categoria. Nesse item encontram-se queixas relacionadas a dificuldades de aprendizado, tais como dificuldade no curso/matérias, dificuldade de

concentração, dificuldade para concluir a monografia, notas baixas e reprovações, dificuldade para realizar provas e seminários, dificuldade de leitura e dificuldade para estudar.

Já as queixas acadêmico-administrativas e queixas relacionadas à escolha do curso somaram 36% das demandas pedagógicas relatadas (Quadro 2). As queixas acadêmico-administrativas relacionam-se aos aspectos de cunho burocrático/administrativo, tais como solicitação de cancelamento de disciplina fora de prazo por motivo de saúde, reativamento de matrícula cancelada, solicitação de abono de faltas, solicitação de trancamento de semestre fora de prazo e perda de prazo na entrega de trabalhos, entre outros. As queixas relacionadas à escolha do curso referem-se a dúvidas sobre o curso e a escolha profissional, tais como insegurança quanto à inserção no mercado de trabalho, dúvidas ligadas à empregabilidade, ao mercado de trabalho e à remuneração, falta de motivação, de identificação com as matérias e desejo de mudar de curso.

<b>Questões pedagógicas</b>	<b>Valor absoluto</b>	<b>Valor percentual</b>
A) Queixas acadêmico-pedagógicas: dificuldade no curso/matérias (dificuldade de aprendizado), dificuldade de concentração, dificuldade para concluir a monografia, notas baixas, reprovações, dificuldade para realizar provas e seminários, dificuldade de leitura, dificuldade para estudar, sobrecarga com a grande quantidade de matérias e trabalhos por semestre, dificuldade para se organizar para estudar, dificuldade para organizar os horários de estudo e dificuldade para conciliar trabalho e estudo.	45	53%
B) Queixas acadêmico-administrativas: solicitação de cancelamento de disciplina fora de prazo por motivo de saúde, reativamento de matrícula cancelada, solicitação de abono de faltas, solicitação de trancamento de semestre fora de prazo, perda de prazo na entrega de trabalhos e pedido de extensão de vínculo (tempo de integralização insuficiente).	14	17%
C) Queixas relacionadas à escolha do curso: insegurança quanto à inserção no mercado de trabalho após o término do curso, dúvidas em relação ao curso (empregabilidade, mercado de trabalho, remuneração), falta de motivação e identificação com o curso, desejo de mudar de curso e solicitação de orientação profissional.	16	19%
D) Dificuldades de outra ordem no cotidiano universitário: dificuldade no relacionamento com colegas do curso e/ou professores, e dificuldade de adaptação à universidade/faculdade.	9	11%
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>

**Quadro 2:** Queixas relacionadas a questões pedagógicas extraídas das fichas de atendimento do Nace em números absolutos e percentuais.

O item “dificuldades de outra ordem no cotidiano universitário” foi o quesito menos relatado, englobando questões de ordem pedagógica que se mostraram menos expressivas, tais como dificuldade no relacionamento com colegas do curso e/ou professores e dificuldade de adaptação à universidade/faculdade. Na pesquisa realizada pelo Fonaprace (2016, p. 230), no

tópico “dificuldades estudantis”, são elencadas dificuldades ligadas a questões pedagógicas também observadas na pesquisa do Nace, tais como carga excessiva de trabalhos estudantis, falta de disciplina/hábito de estudo, carga horária de trabalho excessiva, dificuldade de aprendizado, dificuldades de adaptação a novas situações e relação professor(a)/aluno.

Na categoria “questões familiares e socioeconômicas”, a referência mais frequente foi a problemas e dificuldades no relacionamento interpessoal com familiares (conflitos com pai, mãe e irmãos), com 50% dos relatos (Quadro 3). Em segundo lugar, destacam-se os problemas financeiros/dificuldade para conseguir emprego, com 28% dos relatos. Questões relacionadas a dificuldade financeira e dificuldade no relacionamento familiar também estão presentes na pesquisa realizada pelo Fonaprace (2016, p. 232), sendo a dificuldade financeira a mais significativa, afetando 42,21% do total dos graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

Nas demais subcategorias (problemas de saúde de familiares, histórico de violência familiar, não aceitação da identidade de gênero pela família e gravidez inesperada), não foram verificados números expressivos se comparados aos das subcategorias anteriormente apresentadas. Acredita-se, entretanto, que tais subcategorias talvez tenham sido subnotificadas, já que na maioria das vezes aparecem como queixas secundárias em relação a questões de ordem pedagógica e psicológica, ou seja, não surgem como motivo inicial da procura, aparecendo somente com a continuidade dos atendimentos.

<b>Questões familiares e socioeconômicas</b>	<b>Valor absoluto</b>	<b>Valor percentual</b>
A) Dificuldade no relacionamento interpessoal com familiares.	18	50%
B) Problemas Financeiros/ Dificuldade para conseguir Emprego.	10	28%
C) Problemas de saúde de familiares.	3	8%
D) Histórico de violência familiar (física, verbal ou psicológica).	3	8%
E) Não aceitação da identidade de gênero pela família.	1	3%
F) Gravidez inesperada.	1	3%
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>

**Quadro 3:** Queixas relacionadas a questões familiares e socioeconômicas extraídas das fichas de atendimento do Nace em números absolutos e percentuais.

Com respeito às questões relacionadas a violência e discriminação (Quadro 4), o número de queixas apontadas é pouco expressivo, o que talvez se deva ao fato de que, muitas vezes, a procura pelo Nace (queixa/problema inicial) esteja ligada a questões psicológicas ou pedagógicas, que de certa forma encobrem queixas secundárias, mas igualmente importantes,

como as que fazem referência a situações de abuso sexual, *bullying*, além de discriminação racial e assédio moral.

Na pesquisa realizada pelo Fonaprace (2016, p. 233), as situações envolvendo violência física, sexual e psicológica, assim como discriminações e preconceitos também apresentaram menores percentuais de respostas. Acredita-se que apesar do número reduzido de queixas referentes a questões relacionadas a violência e discriminação, faz-se necessária atenção especial a tais situações, além da elaboração de estudos e pesquisas mais aprofundados sobre o assunto, pois essa temática é das mais delicadas no que se refere à notificação, seja no ambiente universitário ou fora dele.

<b>Questões relacionadas a violência e discriminação</b>	<b>Valor absoluto</b>
A) Relação afetiva abusiva (violência física ou psicológica).	3
B) Abuso sexual.	1
C) Discriminação racial sofrida na faculdade.	1
D) Assédio moral sofrido por professor do curso.	1
E) <i>Bullying</i> ou <i>ciberbullying</i> .	1
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>

**Quadro 4:** Queixas relacionadas a violência e discriminação extraídas das fichas de atendimento do Nace.

No presente estudo, foi possível verificar que existem diversos pontos de convergência entre a pesquisa do Nace e o estudo realizado pelo Fonaprace (2016), apesar da grande disparidade amostral e estrutural das pesquisas, o que de certa forma é um indicativo de que as queixas e problemas se aproximam.

### **1.1 Sofrimento psíquico do estudante universitário**

A partir dos dados do Nace, que desvelaram percentual expressivo de sofrimento relacionado à vivência dos estudantes universitários, surgiu a necessidade de uma breve revisão da literatura nacional, utilizando-se os descritores “sofrimento do estudante universitário” e “saúde mental do estudante universitário” nos periódicos da Capes e da Scielo e no Google Acadêmico, com o objetivo de investigar o que outros estudos têm apontado sobre o tema. No total, foram encontradas, no Brasil, 27 pesquisas envolvendo as temáticas em questão, sendo a quase totalidade dos artigos referente a estudos na área da saúde (psicologia, psiquiatria, enfermagem e medicina). Tais pesquisas abordam questões ligadas,

principalmente, a depressão, ansiedade e estresse, que de alguma forma têm como pano de fundo a temática do sofrimento e da saúde mental do estudante.

Em relação à depressão, em diversas pesquisas essa condição é entendida como patologia psiquiátrica e definida como “enfraquecimento físico ou moral; desânimo, abatimento; aumento de intensidade ou duração da tristeza” (Larousse Cultural, 1992, p. 319 *apud* BRANDTNER e BARDAGI, 2009, p. 82). Já a ansiedade é definida como “inquietação intensa e penosa”, “crença disfuncional focada em ameaça física ou psicológica ao *self* ou a outros, sentimento aumentado de vulnerabilidade pessoal” (Larousse Cultural, 1992, p. 63 *apud* BRANDTNER e BARDAGI, 2009, p. 82 e SALKOVSKIS, 2004). O estresse, por sua vez, é entendido como fenômeno complexo, composto de tensão-angústia-desconforto e pode ter manifestações físicas, tais como taquicardia, sudorese excessiva, tensão muscular, boca seca e sensação de alerta (LAMEU *et al.*, 2016, p. 14).

Em um dos estudos sobre o tema, Brandtner e Bardagi (2009) buscaram identificar a sintomatologia da ansiedade e da depressão em uma amostra de duzentos estudantes dos cursos de educação física, letras, engenharia de alimentos, psicologia e administração em uma universidade privada do interior do estado do Rio Grande do Sul. O estudo identificou um percentual de 15% de estudantes com problemas emocionais durante o curso, o que revela sofrimento psíquico importante.

Cerchiari *et al.* (2005), em um estudo realizado com 558 estudantes dos cursos de ciência da computação, direito, letras e enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems) e do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), constataram que 25% dos estudantes pesquisados sofriam de algum tipo de transtorno mental menor (sintomas ansiosos, depressivos e somatoformes), destacando-se como transtorno principal os distúrbios psicossomáticos (estresse, síndrome de esgotamento profissional, depressão etc.).

Em outro estudo com uma amostra de 635 estudantes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), foi investigada a prevalência de sintomas de estresse entre os alunos de graduação e constatou-se que 50% da amostra apresentou algum nível de estresse, com maior incidência no sexo feminino, em alunos que moravam em residências estudantis públicas ou privadas e tinham menos contato com a família (LAMEU *et al.*, 2016).

Ainda no que se refere ao sofrimento psíquico e à saúde mental do estudante universitário, Silva (2010) investigou a qualidade de vida e o bem-estar psicológico de 367 estudantes universitários, tendo como resultado principal da amostra o alto índice de

sofrimento psíquico, com 48,8% dos participantes apresentando algum tipo de sofrimento psíquico merecedor de atenção.

Em pesquisa realizada por Neves e Dalgalarondo (2007) sobre saúde mental do estudante universitário, foram analisados 1.290 sujeitos de ambos os sexos, regularmente matriculados (períodos diurno e noturno) nos cursos das áreas de humanas, artes, profissões da saúde, ciências básicas, exatas e tecnológicas, nos *campi* de Campinas/SP e de Limeira/SP da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O estudo mostrou que 58% dos estudantes pesquisados apresentaram algum tipo de transtorno mental, sendo que, desses, 69% eram mulheres e 45%, homens.

Padovani *et al.* (2014), em pesquisa realizada com 3.587 estudantes universitários de seis instituições de ensino superior distintas, buscaram identificar os fatores de vulnerabilidade e bem-estar psicológico dos estudantes. Em relação à sintomatologia de estresse, foram investigados 783 indivíduos e a prevalência geral foi de 52,88%. Os sintomas ansiosos foram avaliados em 709 estudantes e a prevalência encontrada foi de 13,54%. O sofrimento psicológico foi avaliado em 1.403 graduandos, sendo que 39,97% da amostra apresentou sofrimento psicológico significativo.

Ao analisar os dados estatísticos dos estudos anteriores, percebe-se alto índice de prevalência de depressão, ansiedade e estresse entre os estudantes. Entretanto, os estudos não aprofundam a pesquisa e o debate relativos aos fatores que levam ao sofrimento e ao adoecimento mental do estudante, destacando principalmente os sintomas emocionais decorrentes do sofrimento estudantil. As pesquisas descritas acima tampouco exploram questões de ordem psicossocial associadas ao sofrimento estudantil, tais como discriminação, violência e *bullying*. Portanto, investigaremos mais à frente artigos e pesquisas que se debruçaram sobre esses assuntos.

## **1.2 Sofrimento psicossocial do estudante universitário**

Uma importante questão observada na utilização dos descritores “sofrimento” e “saúde mental” dos estudantes universitários nos periódicos da Capes e Scielo, assim como no Google Acadêmico, foi o fato de a maioria das pesquisas encontradas não relacionarem ao sofrimento estudantil fatores de ordem social, tais como discriminação, *bullying*, violência etc., atendo-se aos fatores de ordem emocional e mental, sobretudo depressão, ansiedade e estresse. Por esse motivo, realizou-se nova busca nos periódicos da Capes e da Scielo e no Google Acadêmico com os descritores “discriminação e estudante universitário”, “violência e

estudante universitário” e “*bullying* e estudante universitário”. A partir dessa pesquisa, foram encontrados 22 trabalhos.

Antes da apresentação dos resultados de algumas das pesquisas encontradas, vale destacar como tais pesquisas definem discriminação, violência e *bullying*. Em poucas palavras, Júnior (2011, p. 56) define a discriminação como “atitudes que denigrem (sic), excluem ou negam igualdade de direitos a pessoas devido a características particulares, como aparência física, orientação sexual, nível socioeconômico, cor de pele etc.”. A vivência de experiências discriminatórias, segundo o autor, eleva o estresse psicológico e promove adoecimento físico e mental. Krug (2002, *apud* Rosa *et al*, 2010, p. 82) caracteriza a violência como o “uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha a possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. Já o *bullying* pode ser entendido como um “conjunto de atitudes agressivas, repetitivas e intencionais adotadas por uma pessoa ou um grupo de pessoas com finalidade de causar angústia, dor e sofrimento” (MATEUS e PINGOELLO, 2015, p. 1).

Quanto à discriminação, destacam-se alguns estudos, a exemplo do trabalho de Souza *et al.* (2015), que realizaram pesquisa quantitativa com 1.023 graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre a relação entre experiências discriminatórias e sofrimento psíquico. O estudo apontou que estudantes que relataram sofrer discriminação com alta frequência e intensidade mostraram 4,4 vezes mais chances de apresentar sofrimento psíquico. Em outra pesquisa sobre discriminação realizada por Zunino *et al.* (2016), com 1.023 graduandos da UFSC, foram analisados aspectos relativos à discriminação, conforme curso, idade, sexo, cor/raça, posição socioeconômica e acesso por ações afirmativas. O estudo apontou frequência discriminatória de 65,8%. Indivíduos mais velhos, mulheres, pessoas em pior posição socioeconômica, pretos, pardos e ingressantes por ações afirmativas relataram frequências mais altas de experiências discriminatórias.

Outro estudo realizado por Júnior (2011) investigou 1.520 estudantes de graduação da Unicamp e avaliou relatos de diferentes tipos de experiências de discriminação, levando em consideração fatores sociais, étnicos, demográficos e culturais como moduladores da percepção de discriminação, além da relação entre discriminação, qualidade de vida e repercussões psicopatológicas. O estudo verificou que indicadores de possíveis transtornos mentais e relatos de discriminação foram frequentes, sobretudo ligados à aparência física e ao nível socioeconômico. Houve também correlação entre certas características

sociodemográficas e tipos determinados de discriminação, com respectivas influências sobre a qualidade de vida, queixas psicopatológicas e uso de substâncias psicoativas.

Esses resultados ilustram a questão da discriminação na universidade e apontam para o fato de que a discriminação é um dos fatores que leva ao sofrimento psíquico do estudante. Outro ponto importante a ser destacado é a relação entre posição socioeconômica, raça, gênero, aparência física, fatores sociais, culturais, demográficos, étnicos e a discriminação na academia. Foram encontrados, entretanto, poucos estudos relacionando formas específicas de discriminação ao sofrimento psíquico dos estudantes, tais como discriminação de raça, de gênero e de orientação sexual.

O *bullying*, outro descritor investigado, de certa forma possui relevante similaridade com o descritor “discriminação”. Entre as pesquisas encontradas sobre *bullying* no ambiente universitário, destaca-se o estudo realizado por Miranda *et al.* (2012) no *campus* Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia (Unir), que teve por objetivo investigar os casos de violência nas relações dos acadêmicos para conhecer a prevalência de *bullying* entre os estudantes. Foram entrevistados 456 sujeitos e os resultados mostraram que as manifestações de *bullying* ocorreram, principalmente, nas salas de aula (61%), sendo praticadas tanto por docentes quanto por discentes. Além disso, 32% dos entrevistados afirmaram já ter passado por situações que consideraram humilhantes ou constrangedoras, perpetradas por parte dos docentes. Silva e Mascarenhas (2010), avaliando 222 estudantes de diferentes cursos da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), constataram que 23,4% dos estudantes relataram não possuir nenhum amigo no ambiente universitário e 29,1% dos que foram vítimas de *bullying* afirmaram que os agressores geralmente estão nas mesmas classes que as vítimas.

Em pesquisa realizada com 773 estudantes dos cursos de ciências contábeis e administração de duas universidades públicas mineiras, Fonseca *et al.* (2017) observaram que o *bullying* racial pode estar relacionado com a etnia, pois o maior percentual de vítimas pertencia à raça negra. Nesse estudo, apenas 1% dos respondentes que se declararam brancos relatou ser vítima de *bullying*, enquanto 20% dos que se declararam negros e 5% dos que se declararam pardos apontaram já ter sofrido *bullying*. Outro dado importante refere-se ao fato de a maior incidência de *bullying* ter se dado em sala de aula (29%).

Em relação aos motivos pelos quais alunos e professores praticam *bullying*, 49% dos respondentes afirmaram que os alunos o fazem por brincadeira e 30% acreditam que os professores cometem *bullying* por essa mesma razão. Na opinião de grande parte dos agressores, a prática do *bullying* é engraçada (40%) e a maioria das testemunhas de atos de *bullying* (58%) não teve atitude ao presenciá-los, por temer se tornar alvo das agressões.

Outro estudo, realizado por Mateus e Pingoello (2015) com 96 acadêmicos em uma instituição de ensino superior da cidade de Maringá, analisou a incidência de casos de *bullying* no âmbito universitário. Os resultados mostraram que 26% dos alunos pesquisados foram vítimas de *bullying* durante sua permanência no *campus*, sendo que 76% dos casos ocorreram em sala de aula. Em relação ao tipo de *bullying*, o verbal prevaleceu, sendo relatado por 68% das vítimas, seguido do *bullying* psicológico (28%) e do *bullying* racista (4%).

No que diz respeito à violência, foram encontradas sete pesquisas que relacionavam os descritores “violência” e “estudante universitário”. Entre os estudos, destaca-se o trabalho realizado por Costa *et al.* (2017) com 202 estudantes de medicina, enfermagem, odontologia, educação física e biologia de uma instituição de ensino superior em Minas Gerais. A pesquisa identificou que 14,9% dos participantes já tinham sido vítimas de maus-tratos na universidade. Considerando a totalidade dos estudantes, 10,4% afirmaram que eram maltratados de 1 a 2 vezes por semana e 3,6% assumiram que já tinham maltratado algum colega. Quanto às características das agressões, 75% foram vítimas de mentiras ou boatos ao seu respeito. De acordo com a pesquisa, esses estudantes responderam que, ao serem maltratados, experimentaram sentimentos de mal-estar (25%), impotência (15%) e tristeza (60%). Rosa *et al.* (2010), em investigação sobre conceitos e vivências de violência de 175 acadêmicos do último ano dos cursos de graduação em enfermagem, medicina e odontologia da UFSC, constataram, em relação às vivências pessoais de violência e aos sentimentos gerados por tais experiências, que a maior parte dos acadêmicos (74,8%) já tinha passado por essas situações. Os sentimentos predominantes nos relatos foram medo e impotência. Nelas *et al.* (2016) e Vieira (2015) apontam para tipos mais específicos de violência vividos por estudantes universitários dentro e fora do ambiente acadêmico, tais como a violência experimentada nos relacionamentos amorosos e a dirigida à orientação sexual.

A partir do breve levantamento bibliográfico realizado com a utilização dos descritores “discriminação e estudante universitário”, “*bullying* e estudante universitário” e “violência e estudante universitário”, pode-se afirmar que o descritor “violência” abarca os descritores “discriminação” e “*bullying*”. Em todas as pesquisas analisadas, as situações de *bullying* e discriminação relacionam-se de alguma forma à violência, assim como os estudos sobre violência perpassam questões relacionadas ao *bullying* e à discriminação.

Um tema ainda não discutido aqui, mas que merece ser abordado, diz respeito ao suicídio de estudantes universitários. Essa discussão é relevante para o presente estudo, uma vez que o Nace foi criado em virtude das situações de suicídio ocorridas no *campus* Maracanã

da Uerj. Além disso, o público universitário é majoritariamente composto por jovens (15-29 anos), faixa etária na qual os suicídios têm aumentado de forma significativa nos últimos anos.

### 1.3 Suicídio entre estudantes universitários

“Coisas que todo calouro deve saber sobre a Uerj e não falam (ainda): ‘Olhe para cima ao passar pelos blocos da Uerj.’” (*Post* publicado no perfil “Uerj da Depressão”<sup>6</sup> em 06/11/2012.)

O trecho acima foi publicado em reação a um suicídio ocorrido no *campus* Maracanã em 2012. Infelizmente, a Uerj, assim como a ponte Rio-Niterói e o metrô, é um dos locais que permeiam as crenças coletivas relacionadas ao suicídio na cidade do Rio de Janeiro. Por ser alto (doze andares) e possuir diversos vãos abertos, o prédio do *campus* Maracanã sempre foi apontado como espaço propício à efetivação de suicídios. Apesar disso, até o ano de 2008, o Degseg nunca havia feito um levantamento oficial do número de suicídios ocorridos até então e da relação das pessoas que se suicidavam com a universidade.

Com a ocorrência de três suicídios por defenestração no *campus* Maracanã em 2008, a vice-reitora em exercício, professora Christina Maioli, solicitou o levantamento desses dados no livro de registros do Degseg e ficou constatado que cerca de 70% das pessoas que se suicidavam nas dependências da universidade possuíam algum vínculo com a instituição (alunos, ex-alunos ou pessoas que realizavam algum tipo de atividade no local).

Assim como ocorre na Uerj, outras universidades brasileiras têm enfrentado situação semelhante e notícias sobre o tema suicídio entre jovens universitários vêm se tornando cada vez mais frequentes nas mídias sociais e na imprensa. De acordo com matéria publicada pela *Carta Capital* (2017) sobre casos de suicídio e depressão na Universidade de São Paulo (USP) no ano de 2017, foram contabilizadas seis tentativas de suicídio no curso de medicina, sendo que unidades como a faculdade de veterinária e o instituto de ciências biológicas tiveram atos consumados. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) registrou duas mortes e uma tentativa de suicídio de estudantes da instituição em apenas duas semanas no

---

<sup>6</sup> O perfil “Uerj da Depressão” é uma página do *Facebook* concebida e mantida por estudantes do curso de jornalismo. Criada em 30/12/2011, a página é uma das mais frequentadas e conhecidas por estudantes e funcionários da instituição (professores, servidores e contratados). O perfil divulga fatos e ocorrências relativos à universidade (eventos culturais, objetos perdidos, refeições servidas no bandejão etc.). Dentre os inúmeros informes da página, os eventos de suicídio, é claro, não ficam de fora. (Extra, 2012.)

início do primeiro semestre de 2017 (CATRACA LIVRE, 2017). Em outras instituições, a exemplo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), foram registradas 22 tentativas de suicídio nos últimos cinco anos. Nas universidades federais de São Paulo (Unifesp) e do ABC (Ufabc), cinco estudantes concretizaram o ato no mesmo período (ESTADÃO, 2017).

Os números mencionados são chocantes e preocupantes e refletem uma realidade vivenciada não apenas no espaço universitário, mas em todo o mundo. De acordo com a Organização Pan-americana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde (OPS e OMS, 2014), o suicídio é um problema de saúde pública. A cada quarenta segundos uma pessoa comete suicídio no mundo e mais de 800 mil pessoas morrem por suicídio todos os anos, sendo que, entre os jovens, o suicídio tem crescido e já se configura como segunda principal causa de morte entre adolescentes e adultos jovens (15-29 anos). Além disso, cerca de 75% dos suicídios ocorrem em países de baixa e média renda.

O Brasil está entre os dez países que registraram os maiores números absolutos de suicídios. Foram 8.639 suicídios registrados oficialmente em 2006, o que representa, em média, 24 mortes por dia (BOTEGA, 2010, p.11). Em livro do Ministério da Saúde intitulado *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*, publicado com o objetivo de alertar sobre o fenômeno da violência como um problema de saúde pública, o suicídio é abordado no capítulo 7 como ato de violência autoinfligida, visto que o aumento crescente do fenômeno colocou o suicídio na pauta dos problemas sociais que provocam impacto sobre a saúde pública no mundo (BRASIL/Ministério da Saúde, 2005).

Em levantamento feito por Waiselfisz em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, intitulado “Mapa da violência: os jovens do Brasil”, o suicídio também é apontado, em um dos capítulos, como uma das principais causas de morte violenta entre a população jovem. O relatório destaca o fato de os suicídios no país estarem aumentando de forma progressiva e constante. Na década de 1980, praticamente não houve crescimento (2,7%); na década de 1990, o crescimento foi de 18,8% e em 2012, de 33,3% (WAISELFISZ, 2014, p. 7). Ainda segundo esses resultados, a mortalidade por suicídio teve aumento de 62,5% nas últimas três décadas (1980-2011), sendo esse o segundo maior aumento de mortalidade violenta, atrás somente dos homicídios, que cresceram 148,5% no mesmo período (WAISELFISZ, 2014, p. 116).

A partir desse cenário, algumas perguntas vêm à tona: Por que os índices de suicídio têm aumentado? Por que justamente entre a população jovem o suicídio tem crescido mais do que nas demais faixas etárias? Por que os relatos de suicídios entre universitários têm se tornado cada vez mais frequentes em um período da vida em que, teoricamente, o jovem

conquistou o tão sonhado espaço na universidade? O sofrimento na sociedade contemporânea tem levado mais pessoas a pensar na morte como alternativa possível? Este estudo não pretende responder a todas essas perguntas, até porque o suicídio é um fenômeno complexo, multifacetado e que sempre esteve presente na história da humanidade. Estudiosos das mais diversas áreas já se debruçaram sobre o assunto, dando à temática conotações sociológicas, antropológicas, filosóficas, médicas, psicanalíticas, entre outras. O fato é que nos dias atuais, em uma sociedade que almeja o prolongamento da vida e a juventude eterna, a possibilidade do suicídio tornou-se uma afronta social, um tabu. Como alguém pode querer morrer enquanto tantos tentam viver?

Para Netto (2013, p. 15), no momento histórico em que vivemos, o suicídio não pode ser considerado uma morte qualquer, mas sim uma morte específica, já que toda e qualquer morte traz à tona algo sobre a sociedade em que ela acontece. Ainda segundo o autor:

Em uma sociedade que não quer saber da morte, que busca escondê-la ou afastá-la a todo custo para impedir que ela aconteça, alguém que tente ou que consiga tirar voluntariamente a própria vida só poderia ser considerado, no jargão mais “senso comum” possível, um louco. E é por aí que costumam vir as justificativas de por que as pessoas costumam tirar suas vidas. (NETTO, 2013, p. 17)

Na contramão do tabu social dos dias atuais, nas civilizações antigas o suicídio não era considerado necessariamente pejorativo. De acordo com Durkheim (1897/2008, p. 230) em seu livro *O suicídio*, em muitas civilizações antigas a morte por suicídio é parte intrínseca da vida. Citando Bartholin e outros autores, Durkheim relata que na Dinamarca os guerreiros consideravam vergonhosa a morte no leito, por velhice ou doença, e se suicidavam. Os celtas, os godos (povo germânico originário) e outros povos antigos acreditavam que esperar pela morte era uma desonra à vida e se matavam quando a velhice ou a doença batiam à porta.

É somente na Idade Média, sobretudo a partir de Agostinho de Hipona (Santo Agostinho, sec. V), que a morte autoprovocada passa a ter caráter pecaminoso. Durante a Idade Média, o suicídio, além de pecado e ofensa contra Deus, passou a ser compreendido como crime contra a Coroa. Ao final da Idade Média, com a separação entre Coroa e Igreja, a morte voluntária começa a ganhar viés patologizante com a crescente influência da medicina e da ciência na sociedade que se desenhava. Nesse cenário, o pecado é gradativamente deslocado para a patologia e a loucura (NETTO, 2013, p. 16).

De acordo com Silva (2009, p. 43) e Bertolote (2012, p. 30), a medicina psiquiátrica foi a primeira a tentar explicar o suicídio, no início do século XIX, tendo como seus maiores expoentes Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840) e Bourdin (1815-1886). Nesse período, o suicídio era entendido como patologia de ordem mental. Acreditava-se que o ser humano só era capaz de tirar a própria vida ao mergulhar na loucura.

No final do século XIX, entretanto, uma nova ótica é lançada sobre o estudo do suicídio. Durkheim (1987/2008) foi o primeiro estudioso a abordar o tema sob um viés sociológico. Em seu livro *O suicídio*, o autor faz uma análise a partir de dados estatísticos, de modo a demonstrar, cientificamente, que o fenômeno do suicídio está diretamente ligado a fatores sociais e que o ato de se matar é mais do que um simples ato individual de desespero ou resultante de desordem psíquica. Durkheim defende a ideia de que o suicídio é um fato social, que só pode ser explicado por outros fatos sociais:

Uma vez que o suicídio é um ato do indivíduo que só afeta o indivíduo, dir-se-ia que depende exclusivamente de fatores pessoais e que o estudo de tal fenômeno se situa unicamente no campo da psicologia. Com efeito, normalmente não se explica a resolução do suicida pelo seu temperamento, caráter, antecedentes e pelos acontecimentos de sua história privada? (...) Se em vez de enxergá-los apenas como acontecimentos particulares, isolados uns dos outros e necessitados, cada um por si, de um exame particular, considerarmos o conjunto dos suicídios cometidos em uma determinada sociedade durante uma dada unidade de tempo, constataremos que o total assim obtido não será uma simples soma de unidades independentes, uma coleção de elementos, mas constituirá por si um fato novo e *sui generis*, que possui a sua unidade e a sua individualidade, por conseguinte a sua natureza própria, e que, além disso, tal natureza é eminentemente social. (DURKHEIM, 2008, p. 17).

Para o autor, as sociedades possuem, em cada momento de sua história, uma aptidão definida para o suicídio, que pode ser medida pela relação entre o número total de mortes voluntárias e a população global. É o que o autor chama de “taxa social dos suicídios”. A partir dessa ótica, Durkheim estabelece pela primeira vez padrões sociais para o fenômeno, tais como relação entre gênero (masculino e feminino) e suicídio, relação entre consumo de álcool e suicídio, relação entre idade e suicídio, relação entre estado civil e suicídio, relação entre religião professada e suicídio etc.

Nessa perspectiva, o suicídio tem causalidade social e pode ser dividido em três categorias principais: o suicídio egoísta, que atinge os indivíduos menos integrados à sociedade religiosa, doméstica e política, ou seja, aquele oriundo da ausência de justificação para a vida; o suicídio altruísta, que atinge os indivíduos demasiadamente integrados à sociedade à qual pertencem e se matam em função de dever social e o suicídio anômico, que ocorre em momentos de crises sociais, ou seja, de perturbações da ordem coletiva ou de

ruptura de equilíbrio, mesmo que tal ruptura resulte em um bem-estar social maior. Para Durkheim:

É a constituição moral da sociedade que fixa em cada instante o contingente dos mortos voluntários. Existe, portanto, para cada povo uma energia determinada que leva os homens a matar-se. Os movimentos que o paciente executa e que à primeira vista parecem representar exclusivamente o seu temperamento pessoal constituem, na realidade, a continuação e o prolongamento de um estado social que manifestam exteriormente. (DURKHEIM, 1987/2008, p. 327).

Sob essa perspectiva, o suicídio é entendido como consequência de uma desarticulação do indivíduo com o meio social em que vive, seja pela falta, seja pelo excesso de integração, o que leva à perda da individualidade ou pela desestabilização do paradigma social vigente. Partindo dessa reflexão sociológica do suicídio, Durkheim introduz a ideia de um perfil do suicida e de fatores de risco para o suicídio, ainda muito utilizados nos dias atuais pela medicina preventiva e interventiva como sinalizadores de potenciais suicidas e presentes nos manuais criados pela OMS, pelo Ministério da Saúde e outros órgãos e instituições que tratam da prevenção ao suicídio.

Apesar de criticada por levar em consideração somente o fator social como determinante dos suicídios, a obra de Durkheim é de grande relevância acadêmica por considerar, pela primeira vez, as questões de ordem social como influenciadoras de tais atos, indo de encontro às teses anteriormente consolidadas que se baseavam em explicações religiosas (obra do demônio) ou médico-biológicas (loucura).

Além da vertente médica e social para a ocorrência do suicídio, outras análises sob perspectivas distintas foram realizadas. De acordo com Chávez-Hernández e Leenaars (2010, p. 357), muitos cientistas continuavam acreditando, ainda na década de 1950, que apenas os doentes mentais se suicidavam, ou seja, que o fenômeno do suicídio não ocorria entre pessoas que não apresentavam sinais claros de psicopatologia e transtorno mental. Entretanto, novas teorias e perspectivas defendiam a necessidade de se levar em consideração outros fatores no estudo do ato suicida.

Edwin Shneidman (1918-2009), considerado o pai da suicidologia (disciplina que estuda os comportamentos, pensamentos e sentimentos autodestrutivos), afirma que o suicídio é provocado por uma crise psicológica e defende a ideia de que, mais do que uma enfermidade mental, o comportamento suicida resulta principalmente de uma forte dor psicológica (CHÁVEZ-HERNÁNDEZ e LEENAARS, 2010, p. 259). Nas palavras de

Shneidman (1996, p. 4), “em quase todos os casos, o suicídio é causado pela dor, um tipo específico de dor – a dor psicológica, que eu chamo de ‘*psychache*’ (...) em outras palavras, o suicídio é principalmente um drama da mente”. Essa perspectiva de análise enfatiza que a dor psicológica é uma constante na base dos comportamentos suicidários e que, por isso, os atos suicidas podem ser considerados uma tentativa de fuga do sofrimento intolerável sentido pelo sujeito que se mata, destacando, portanto, o aspecto psicológico do ato em detrimento das perturbações psiquiátricas (SHNEIDMAN, *apud*: LUÍS, 2016). Para o autor, “a morte por suicídio, em outras palavras, é uma fuga da dor” (SHNEIDMAN, 1996, p. 7).

Shneidman afirma que compreende o ato suicida como um evento multifacetado, mas de natureza essencialmente psicológica, no qual elementos biológicos, bioquímicos, culturais, sociológicos, interpessoais, intrapsíquicos, lógicos, filosóficos, conscientes e inconscientes estão sempre presentes. Nas palavras do autor, “cada drama suicida ocorre na mente de um indivíduo único” (SHNEIDMAN, 1996, p. 5).

Partindo dessa breve análise da problemática do suicídio, infere-se que o fenômeno da morte de si mesmo é, ainda hoje, difícil de explicar e compreender. Os motivos são muitos e as explicações para o ato perpassam diversas áreas do saber (sociológica, médica, filosófica, psicológica etc.). De acordo com a OPS e a OMS (2014, p. 30), vários fatores atuam cumulativamente para aumentar a vulnerabilidade de um indivíduo ao comportamento suicida. O manual criado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2006), em parceria com a OPS e a Unicamp, dirigido a profissionais da área de saúde, também aponta que os fatores precipitantes do suicídio (fatores de risco) são inúmeros, elencando como principais os transtornos mentais, as condições sociodemográficas, os fatores psicológicos e as condições clínicas incapacitantes.

Segundo o manual, as principais causas de ordem mental são: transtornos do humor (ex.: depressão), transtornos mentais e de comportamento decorrentes do uso de substâncias psicoativas (ex.: alcoolismo), transtornos de personalidade (principalmente *borderline*, narcisista e antissocial), esquizofrenia, transtornos de ansiedade e comorbidades (ex.: alcoolismo + depressão).

Em relação às questões sociodemográficas, são apontados como fatores importantes de risco ao suicídio: pertencer ao sexo masculino, ter idade entre 15 e 35 anos e acima de 75 anos, residir em área urbana, ser muito pobre ou muito rico (estratos econômicos extremos), estar desempregado, estar aposentado, encontrar-se em situação de isolamento social, ser solteiro ou separado e ter migrado para outra região. Os fatores psicológicos citados são: perdas recentes, perdas de figuras parentais na infância, dinâmica familiar conturbada, datas

importantes (aniversários, falecimentos, entre outros), personalidade com traços significativos de impulsividade, agressividade e humor lábil e, finalmente, as condições clínicas, tais como doenças orgânicas incapacitantes, dor crônica, lesões desfigurantes perenes, epilepsia, trauma medular, neoplasias malignas e *aids*.

Embora o suicídio envolva múltiplos aspectos difíceis de serem mensurados, ainda hoje estudiosos do assunto (Neury Botega, Marcelo Tavares, José Manoel Bertolote etc.) e manuais de prevenção ao suicídio organizados pela OMS, pelo Ministério da Saúde e pela Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), entre outros órgãos, apontam as doenças mentais como responsáveis pela quase totalidade dos casos de tentativas de suicídio e suicídios consumados. O próprio manual criado pelo Ministério da Saúde em parceria com a OPS e a Unicamp assinala o transtorno mental como o principal fator de risco para o suicídio, juntamente com o histórico de tentativas, ou seja, pessoas que já tentaram suicídio são consideradas mais suscetíveis a novas tentativas (BRASIL, 2006, p. 17).

Em manual elaborado pela prefeitura do Rio de Janeiro, em 2016, sobre a avaliação do risco de suicídio e sua prevenção, os transtornos mentais também são apontados como responsáveis por aproximadamente 90% dos suicídios consumados, sendo que a depressão é citada como a causa de 60% das mortes autoprovocadas (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2016, p. 10). Estudiosos do suicídio reconhecidos no Brasil destacam a presença de transtorno mental como um dos fatores de risco mais importantes (BERTOLOTE *et al.*, 2010, p. 89). Para os autores, os transtornos do humor, em especial os estados depressivos, representam o diagnóstico mais frequente entre os portadores de doença mental que cometeram suicídio (30,2%), seguido do transtorno por uso de substâncias alcoólicas (17,6%), esquizofrenia (14,1%), transtornos da personalidade (13%), transtornos mentais orgânicos (6,3%), transtornos de ansiedade (4,8%), outros transtornos psicóticos (4,1%), transtornos de ajustamento (2,3%) e outros diagnósticos (5,5%), sendo que, de acordo com os estudiosos, apenas 2% não possuíam histórico de doença mental.

Ao que parece, portanto, embora o suicídio seja reconhecido como fenômeno multifacetado, ainda hoje grande ênfase é atribuída às questões de ordem mental/biológica como determinantes da morte de si mesmo. É claro que se faz necessária a desmistificação das doenças mentais, a exemplo da depressão e dos transtornos de ansiedade e há que se estimular a busca de auxílio médico especializado para os casos forçosos, mas é preciso atentar para a patologização exagerada da vida. Os educadores devem se perguntar: Será que todos os alunos que sofrem e buscam auxílio em setores de atendimento estudantil têm uma doença mental? Quem é o aluno que sofre? Qual é a sua realidade de vida? Quais são as

dificuldades enfrentadas por ele? Quais são as questões que provocam sofrimento dentro do ambiente universitário? Essas e outras indagações são essenciais.

Outro ponto importante para reflexão, também salientado por Netto (2013, p. 19), é a reprodução cotidiana de certo psicologismo como explicação para os casos de suicídio, que, segundo o autor, decorre da descontextualização e da atemporalização do fenômeno, tal como a atribuição de características individuais e psíquicas a questões sociais ou de outra natureza. Ainda segundo Netto (2013, p. 20), outro cuidado que se deve ter para evitar análises ideologizantes é fugir do sociologismo exacerbado, que desconsidera o sujeito e enfatiza a sociedade como determinante dos fenômenos suicidas. Sob essa perspectiva, o ato suicida torna-se inevitável e até mesmo esperado dentro de um dado contexto social.

Este tópico tem por objetivo refletir brevemente sobre a problemática do suicídio nos dias atuais, uma vez que o Nace surgiu em virtude dos casos de suicídio na universidade, inclusive de alunos e ex-alunos. A questão do suicídio na Uerj foi, na verdade, o pano de fundo para a criação de um setor cujo propósito é receber e acolher alunos com problemas e sofrimentos os mais diversos (psicológicos, sociais e pedagógicos).

O tópico a seguir discutirá de forma mais abrangente a questão do sofrimento e do desalinho do estudante universitário, com o intuito de definir o que está sendo chamado de sofrimento e desalinho nesta pesquisa. Para tanto, a abordagem fenomenológica-existencial embasará a discussão.

#### **1.4 Sofrimento e desalinho: do que estamos falando?**

...Tudo é dor  
E toda dor vem do desejo  
De não sentirmos dor... (Renato Russo)

Nas páginas anteriores, foram citadas pesquisas que abordam o sofrimento na contemporaneidade, mais especificamente o sofrimento dos estudantes universitários, que envolve angústia, depressão, desmotivação, desânimo, estresse e insegurança, dentre tantas outras queixas. Faz-se necessária, entretanto, uma breve definição dos conceitos de sofrimento e desalinho aqui empregados. Para tal empreitada, a pesquisa adotará como arcabouço teórico a perspectiva da psicologia fenomenológico-existencial.

Sob essa perspectiva, segundo Feijoo (2017), a dor é constitutiva do ser humano. Já o sofrimento pode ser definido como uma espécie de tensão, tensão que é da vida,

independentemente da condição de estudante universitário. Ainda segundo a autora, “o sofrimento é a doença do querer o que não se pode conquistar pela vontade” (p. 21). Para Fogel (2010 *apud* FEIJOO, 2017, p.22), o sofrimento é a dor da dor. É a dor que se sente por sentir dor. Aqui, a dor da dor, ou seja, o sofrimento, é sinônimo de tristeza, pesar e pena (KIERKEGAARD,1844/2005 *apud* FEIJOO, 2017, p. 29), ou seja, o sofrimento é a lamentação da dor (FEIJOO, 2017). Como nos versos de Renato Russo que abrem o tópico, “tudo é dor”, já que a dor faz parte da vida, da existência. Já o sofrimento é “toda dor que vem do desejo de não sentirmos dor”.

Para Fogel (2010, p.14), em seu livro *O homem doente do homem e a transfiguração da dor*, a vida é dor, uma vez que se mostra sempre finita, imperfeita e deficiente, exigindo do homem ação, trabalho e esforço. A não aceitação da vida como ela é, ou seja, a insurreição, a revolta do homem contra esse limite, essa imperfeição, é a dor da dor. É a dor da não-aceitação da dor que a vida é, que será chamada aqui de sofrimento.

Ainda de acordo com Feijoo (2017, p. 8), para definir o sentido do sofrimento psíquico na contemporaneidade, faz-se necessário entender como os antigos pensavam a dor, em contraponto ao entendimento de dor vigente no mundo moderno. Para tanto, a autora retoma os textos gregos da antiguidade, mais especificamente a tragédia grega, visando à compreensão do sentido de dor e sofrimento para os gregos, que difere do entendimento do homem moderno.

Snell (1975 *apud* FEIJOO, 2017, p.19) menciona que, na tragédia grega, a dor é condição da existência humana. Em autores como Homero (aproximadamente 800 a.C.), Hesíodo (750 a 650 a.C.), Píndaro e Sófocles (496 a.C. a 406 a.C.), a dor é sempre abordada como parte indissociável da vida, apontando para os limites da existência humana.

Por outro lado, nas tragédias modernas, a dor não é aceita como condição inexorável da vida. Para o homem moderno, a dor pode ser evitada, extirpada, eliminada e curada, embora isso muitas vezes não seja possível, já que a dor faz parte do viver. A não-aceitação da dor é o que leva o homem contemporâneo ao sofrimento. O sofrimento, tal como entendido na modernidade, começa a ganhar forma com o cristianismo, a partir do conceito de livre-arbítrio, ou seja, a partir da ideia de que o homem é responsável por suas próprias decisões, por suas vontades, por seu destino e se acentua no mundo moderno como “soberania da vontade”, pela crença de que o desejo e a vontade do homem são imperativos e, nesse caso, impõem-se às dificuldades e percalços da vida (Feijoo, 2017, p. 23-25). Segundo a autora:

Aqui compreendemos a dor como algo constitutivo da existência humana e que pelo discurso da mídia passa a ser veiculado como algo inerente aos fracos, aos inábeis, na medida em que a ordem do dia é que devemos ser felizes e saudáveis a qualquer preço – e se não formos, é porque não utilizamos o método correto para alcançar a plenitude daquilo que a vida nos oferece. A máxima, que se encontra no interior desse lema, é que a vida pertence ao homem e por isso ele pode fazê-la consoante o seu desejo, a sua vontade, o seu querer. Se assim não aconteceu, esse homem fracassou. A dor pelo fracasso é o sofrimento (Feijoo, 2017, p. 20).

Para exemplificar o conceito de sofrimento aqui exposto, citaremos dois atendimentos realizados no Nace. No primeiro caso, trata-se de uma estudante de letras, que chamaremos de Bia; no segundo, de uma estudante de administração, que chamaremos de Ana.

Na primeira situação, Bia relatou ter se sentido humilhada em uma aula de língua italiana, a ponto de pensar em abandonar a disciplina. Segundo Bia, a professora tem por hábito realizar arguições regulares para estimular a oralidade. Em uma dessas aulas, pediu a Bia que conjugasse em voz alta um verbo em italiano, mas a estudante não conseguiu e se sentiu envergonhada. Bia relatou que “tinha trauma de arguição” porque no decorrer de sua infância, uma professora do colégio fazia arguições constantes em sala, sempre valendo nota. A partir do relato acima, pode-se inferir que a vergonha de não saber responder à pergunta se configura como dor (tristeza e pesar); já a vontade de desistir da disciplina por não conseguir lidar com o ocorrido em sala de aula se configura como dor da dor, ou seja, sofrimento. O sofrimento vivido nessa situação decorre da dor de ter se sentido humilhada. Segundo Feijoo (2017, p. 27), “a primeira dor é o espinho na carne e a segunda dor é a dor porque se tem o espinho”.

Na segunda situação, Ana é estudante de administração. Chegou ao Nace chorosa, relatando que havia sofrido ofensa grave por parte de um professor durante a aula. Segundo Ana, ela tentou sanar três vezes uma dúvida sobre a matéria e na terceira tentativa, foi ofendida pelo professor, que fez uma piada pejorativa a seu respeito na frente da turma. Ana declarou que, após o ocorrido, pensava em abandonar a disciplina, pois não conseguiria voltar a assistir aula com o professor que a ofendeu. Nessa situação, pode-se dizer que a humilhação sofrida em sala de aula é dor e a dor por ter sido humilhada se configura como sofrimento (dor da dor).

A partir dos relatos acima, verifica-se que a dor faz parte da vida, da existência de quem vive; já o sofrimento é inerente ao homem, em especial ao homem moderno e se manifesta como consequência do desejo de não sentir dor, do pesar por ter sido acometido da dor que faz parte da existência humana (FEIJOO, 2017, p. 20-22).

Este estudo não tem como objetivo desmerecer nem tampouco minimizar o sofrimento humano ao afirmar que o sofrimento como entendido na contemporaneidade é criação do homem moderno. O que se pretende nesta breve exposição é definir o que está sendo chamado de “sofrimento”, que aqui não tem o mesmo sentido de “dor”. O sofrimento referido neste estudo é, nas palavras de Feijoo (2017, p. 30), a revolta pela dor que se sente, a doença do querer o que não se pode conquistar pela vontade.

Assim como o sofrimento, outro conceito citado na introdução desta pesquisa e que precisa ser definido é o conceito de desalinho, que vai ao encontro do que Feijoo chama de desmedida, desmesura ou *hybris*, em grego (tudo que passa da medida). Para definir tal conceito, foi empregada mais uma vez a abordagem fenomenológico-existencial, notadamente a definição da professora Ana Feijoo no capítulo “O conflito psíquico da atualidade: compulsão ou *hybris*?”, do livro *Interpretações fenomenológico-existenciais para o sofrimento psíquico na atualidade*.

Para definir o sentido de “desmesura”, Feijoo (2017, p. 63-65) recorre à mitologia grega, mais especificamente ao mito dos deuses Apolo e Dionísio, filhos de Zeus. Apolo é o deus da razão, da perfeição, da ordem e da métrica, enquanto Dionísio é o deus das emoções descontroladas, das transgressões e da falta de limite. Segundo a autora, em referência a Apolo e Dionísio, o homem pode ser tomado pela potência apolínea ou dionisíaca e qualquer um desses extremos se configura como desmedida.

Segundo Feijoo (2017, p.64-65), a potência apolínea em seu extremo manifesta-se na exacerbação da valorização da ordem, do método, do controle e da perfeição, culminando, muitas vezes, em enfermidades psíquicas, tais como compulsões e obsessões (transtornos alimentares, transtornos obsessivo-compulsivos etc.). Já a potência dionisíaca quando levada a seu mais alto grau, manifesta-se na exacerbação da paixão em detrimento da razão, do prazer em detrimento das obrigações cotidianas e das urgências frente às possibilidades do mundo, produzindo sintomas psíquicos classificados pela ciência como estresse, mania, depressão, entre outros. Para Feijoo:

Pode-se dizer que os conflitos psíquicos se encontram na dificuldade de manter o movimento presente na dialética do finito e do infinito. Tanto se perde no finito das repressões quanto no infinito da liberação que leva à perda do eu. Os mitos gregos já descreviam as duas possibilidades de escolhas – apolíneas e dionisíacas – e apontavam para as consequências da radicalização de cada um desses polos (2017, p. 67).

O grande desafio do homem contemporâneo é manter o comedimento em um mundo repleto de solicitações ambíguas. Ao mesmo tempo que nos cobra sucesso, comprometimento e responsabilidade, o mundo nos impõe o gozo imediato e infinito, o prazer levado ao extremo e a felicidade a qualquer preço. Tudo isso de forma rápida e concomitante. Essa ambiguidade de mensagens muitas vezes leva o homem a mergulhar em um mar de possibilidades e a se perder do sentido da própria existência, ou seja, leva à desmedida ou desalinho, que representam o homem fora de sua medida existencial (FEIJOO, 2017, p. 69).

Como exemplo de situação de desmedida, vale citar dois outros atendimentos realizados no Nace. O primeiro, o de um estudante de física, aqui chamado Arthur. Esse estudante procurou o setor com a seguinte demanda: queria ajuda pedagógica para concluir a graduação em dois anos. Vale lembrar que a previsão mínima para a conclusão do curso de bacharel em física é de quatro anos. Arthur estava no segundo período, tinha cursado apenas um ano da faculdade e seu rendimento acadêmico era consideravelmente insuficiente (baixo coeficiente de rendimento e diversas reprovações). Durante o atendimento, Arthur relatou que desejava terminar o curso em dois anos para fazer concurso para a instituição educacional na qual tinha cursado o ensino médio. Segundo o estudante, especulava-se que o processo seletivo do concurso em questão abriria em dois anos e por tal motivo, Arthur se via na urgência de concluir a graduação na metade do tempo estimado.

No relato anterior, Arthur deseja terminar a faculdade na metade do tempo previsto, apesar da dificuldade que sente nas disciplinas cursadas (baixo rendimento acadêmico). Esse fato representa a primeira falta de medida, uma vez que Arthur não percebe a impossibilidade de terminar a graduação na metade do tempo, o que já seria difícil mesmo no caso de um estudante com bom desempenho acadêmico. Outra situação de desmedida que aparece na fala de Arthur é o desejo de antecipar o término da faculdade para realizar um concurso que ele não sabe ao certo se acontecerá e que, caso aconteça, não lhe garante aprovação no processo seletivo.

Outra situação que ilustra a noção de desmedida é o atendimento de uma estudante do curso de pedagogia, aqui chamada Camila. A estudante procurou o Nace no intuito de buscar auxílio para sua dificuldade de se organizar para estudar, além de ajuda para a tristeza e o desânimo que vinha sentindo nos últimos meses. Camila relatou que cursava a faculdade na parte da manhã, à tarde trabalhava em um colégio particular como estagiária remunerada e à noite cumpria carga horária de estágio obrigatório da faculdade em um pré-vestibular comunitário. A estudante queixou-se de falta de tempo para realizar as leituras do curso, além de necessitar de mais tempo para frequentar o pré-vestibular comunitário, já que a carga

horária que cumpria era insuficiente para comprovação junto à faculdade e nesse caso, seria necessário frequentar o pré-vestibular também aos sábados pela manhã. Camila relatou, ainda, que precisava de tempo para fazer um curso de inglês, uma vez que a escola na qual estagiava na parte da tarde era bilíngue e para ser efetivada como professora, ela precisaria ter fluência na língua. Outra questão interessante que apareceu na fala de Camila foi o desejo, assim como o de Arthur, de terminar a faculdade o quanto antes, com o objetivo de ser logo efetivada no colégio em que estagiava à tarde, sendo que Camila nunca tinha obtido, por parte da escola, nenhuma promessa ou garantia de efetivação.

O que se desvela nos casos de Arthur e Camila é o caráter de urgência sem medidas para as possibilidades que se apresentam em suas vidas. A desmedida, no caso de Arthur, se faz presente na urgência em terminar a faculdade e conseguir o emprego dos sonhos, tudo ao mesmo tempo e agora. Arthur “quer tudo para ontem” e fica clara a exacerbação da potência dionisíaca em seu relato. Já Camila relata “não ter tempo para nada”, deseja realizar várias atividades ao mesmo tempo e não quer ter de escolher entre as possibilidades que se apresentam em sua vida. No caso de Camila, observa-se a oscilação entre a exacerbação da potência apolínea, presente na tentativa exagerada de controle do tempo e da organização de sua rotina de trabalho e estudo e, por outro lado, a exacerbação da potência dionisíaca, percebida na necessidade de “dar conta de tudo” com urgência. Nas palavras de Feijoo (2018, p. 65), o que se observa de mais presente nos dois casos é “o caráter de urgência frente às possibilidades do mundo. A vida deve ser intensamente vivida, o tempo deve ser totalmente aproveitado”.

Os relatos de Camila e Arthur mostram o desajuste entre o querer e o poder, que Fogel define como “dever-ser” e “poder-ser”. O “dever-ser” é o que o homem deseja ser, ou seja, o ideal, o infinito, o ilimitado; já o “poder-ser” é o que de fato esse homem é, considerando seus limites e suas possibilidades. Quando o querer se constitui como algo da ordem do impossível em relação ao que pode ser, ao que é possível, o homem se perde de si mesmo, o que é definido neste estudo por desmedida, desalinho, *hybris*. Para o autor:

Por infinito ou ilimitado, vamos entender o descompasso ou o desajuste na “alma”, no “coração” humano, entre dever-ser e poder-ser. E, por tal descompasso, entende-se a colocação de um dever-ser para fora ou para além do poder-ser. Só deve ser o que, por princípio ou constituição, pode ser. Todo dever-ser só se cumpre, só pode se cumprir e só tem o direito (a razão!) de ser posto e proposto se ele se faz rigorosamente no limite das possibilidades irrevogavelmente definidas pelo âmbito do poder-ser. Fora ou além disso, é querer ou postular como dever-ser o constitutivamente impossível...” (FOGEL, 2010, p. 17).

A partir dessa breve análise dos conceitos de sofrimento, desalinho e desmedida, é possível afirmar que o sofrimento psíquico é mais do que dor psíquica. É a dor, o pesar, o lamento do homem por ter sido acometido de uma dor imposta pela vida. Já o desalinho e a desmedida são a exacerbação de comportamentos ora rígidos (potência apolínea), ora impulsivos (potência dionisíaca) presentes na atualidade.

A contribuição fenomenológico-existencial para a análise deste estudo está, justamente, na construção da ideia de que sofrimento, dor e desalinho fazem parte da vida, da existência, são constitutivos do ser humano e, portanto, não podem ser simplesmente curados ou eliminados, já que permeiam o viver e a relação do indivíduo com o contexto sócio-histórico no qual ele está inserido.

A partir dessa perspectiva, vale salientar ainda que a universidade não pode ser considerada a única responsável pelo sofrimento do estudante na atualidade. Conforme se observa nas pesquisas aqui apresentadas, em diversas situações o ambiente acadêmico é promotor de sofrimento, mas outros espaços da vida cotidiana também promovem sofrimento psíquico, tais como o trabalho, a escola e o ambiente familiar. O que se pretende neste estudo não é responsabilizar a universidade pelo sofrimento e desalinho dos jovens analisados, mas sim compreender e refletir de forma mais profunda sobre os problemas e questões que levam o estudante ao sofrimento e à busca de auxílio em um setor de acolhida. Por que nossos estudantes sofrem? Do que sofrem? Como o sofrimento é vivenciado no dia a dia desses jovens? Como a universidade pode contribuir para a promoção de bem-estar no espaço acadêmico?

O Capítulo 2 discutirá o surgimento e a relevância dos espaços de acolhimento e assistência aos estudantes nas universidades brasileiras, espaços estes pensados e criados com o objetivo de garantir a permanência e de promover o bem-estar e a saúde mental dos estudantes.

## CAPÍTULO 2

### O SUPORTE AO ESTUDANTE NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Quando se pensa em espaços de atendimento aos estudantes universitários, surgem questões importantes: Quais são as características desses espaços? Ou, em outras palavras, o que significa acolhimento? Por que se diferencia de inclusão? Tais perguntas são relevantes, pois ao longo das pesquisas sobre atendimento ao estudante universitário percebe-se que as discussões, sobretudo na literatura nacional sobre o assunto, abordam basicamente dois espaços: os de atendimento psicossocial e os de assistência estudantil.

Os espaços de atendimento psicossocial se destinam, especialmente, ao atendimento psicológico e psiquiátrico de estudantes em sofrimento psíquico, sendo que algumas universidades oferecem, também, atendimento pedagógico e psicopedagógico. Já os espaços de assistência estudantil estão relacionados, basicamente, à assistência social do estudante, o que envolve ações destinadas ao provimento de moradia estudantil, alimentação e apoio pecuniário, de forma a garantir a permanência do estudante na universidade, dando pouco ou nenhum enfoque às questões de ordem psicológica ou pedagógica.

Os estudos e discussões sobre saúde mental e assistência psicossocial de estudantes universitários começaram a surgir no início do século XX, nos Estados Unidos, a partir da ideia de que os acadêmicos passam por uma fase psicologicamente vulnerável e que as instituições universitárias na qual estão inseridos seriam responsáveis por ajudá-los. (LORETO e REIFLER *et al. apud* CERCHIARI *et al.*, 2005, p. 254). No Brasil, o primeiro serviço destinado a oferecer assistência psicológica e psiquiátrica aos estudantes universitários foi criado em 1957, na faculdade de medicina da Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe), junto à cadeira de clínica psiquiátrica, para atender, inicialmente, estudantes de medicina. Nos anos 60, outras universidades implantaram serviços de saúde mental destinados aos estudantes, a exemplo da Escola Paulista de Medicina (EPM), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da UFMG e da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) (LORETO *apud* CERCHIARI *et al.*, 2005, p. 256).

Desde então, as universidades brasileiras têm criado serviços isolados de atendimento psicossocial ao estudante universitário. É possível citar, por exemplo, o Núcleo de Apoio ao Estudante (Ânima) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem por objetivo

atuar nas dificuldades educacionais transitórias dos estudantes (sociais, emocionais e psicológicas), oferecendo atendimento psicológico, psicopedagógico e orientação vocacional/profissional. O *Ânima* surgiu em 1975 como Serviço de Orientação Educacional (SOE), mas somente em 1996, após diversas reformulações, passou a ser denominado Núcleo de Apoio ao Estudante (DOMINGUES *et al.*, 2008, p. 70-74). Outro exemplo é a Rede de Apoio ao Estudante (RAE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). O programa foi criado em 2016 e integra cinco núcleos: o Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência (Naipd), o Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (Noap), o Serviço Comunitário de Orientação Psicológica (Psicom), o Serviço de Orientação ao Universitário do Centro Técnico-Científico (SOU-CTC) e o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). A RAE tem por objetivo unificar os serviços de apoio aos estudantes da universidade, de forma a lhes garantir qualidade de vida. Os serviços oferecem desde atendimento pedagógico para problemas acadêmicos, tais como dificuldades com os estudos, leitura, escrita e organização de grade, até atendimento psicológico para transtornos como déficit de atenção, ansiedade e necessidades especiais (PUC-RJ, 2018).

Outras universidades brasileiras possuem projetos semelhantes, a exemplo da UFMG, que criou a Rede de Saúde Mental, uma iniciativa da pró-reitoria de extensão, que busca articular grupos, núcleos e laboratórios de ensino, pesquisa e extensão atuantes no campo da saúde mental. A Rede busca promover as ações propostas no documento criado em 2016 pela UFMG, que versa sobre a construção de uma política institucional de saúde mental na universidade. Além da Rede de Saúde Mental, a UFMG criou, em 2016, o Núcleo Prax de escuta e acompanhamento, vinculado à pró-reitoria de assuntos estudantis, inspirado no trabalho de acolhimento ao estudante realizado pela faculdade de medicina da instituição, conhecido como Assessoria de Escuta Acadêmica (AEA), que acolhe, orienta e encaminha estudantes com problemas e conflitos pessoais e em sofrimento psíquico (UFMG, 2017; 2018).

A faculdade de medicina da USP, por exemplo, possui um trabalho de acolhimento aos estudantes de fisioterapia, fonoaudiologia, medicina e terapia ocupacional realizado pelo Grupo de Assistência Psicológica ao Aluno (Grapal), que tem por objetivo prestar atendimento psiquiátrico e psicoterápico (USP, 2018). A Unicamp também conta com um serviço similar conhecido como Sappe (Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante), fundado em 1987, com o objetivo de prestar assistência aos alunos de graduação e pós-graduação da universidade (Unicamp, 2018). Tais iniciativas, assim como as de outras instituições que não foram citadas aqui, são quase sempre isoladas, pensadas e implementadas

pelas próprias universidades ou por unidades acadêmicas, com o objetivo de prestar atendimento aos estudantes com problemas acadêmicos ou psicológicos/psiquiátricos.

Já no que se refere ao histórico da assistência estudantil no ensino superior brasileiro, fica evidente que esta surge como iniciativa vinculada às ações de assistência social, ou seja, voltadas ao atendimento das necessidades sociais indispensáveis à permanência do estudante na universidade (alimentação, moradia, recursos financeiros etc.). Nesse caso, tais serviços se ocupam basicamente dos aspectos financeiros e raras vezes incorporam as dimensões subjetivas que afetam a permanência do aluno na instituição com qualidade. É importante destacar que a assistência estudantil no ensino superior brasileiro sempre esteve vinculada à promoção de políticas públicas de permanência. Assim sendo, enquanto núcleos e setores de atendimento psicossocial têm sido pensados como ações pontuais, promovidas pelas próprias universidades em função de suas necessidades locais, as ações de assistência estudantil vêm sendo historicamente pensadas como políticas públicas globais, articuladas e implementadas pelo Estado em diferentes contextos políticos.

De acordo com Costa (2010 *apud* IMPERATORI, 2017, p. 286), as políticas de assistência estudantil para alunos de graduação tiveram início em 1928 com a criação da Casa do Estudante do Brasil, fundada em Paris com o intuito de auxiliar brasileiros que estudavam na capital francesa e enfrentavam dificuldades de moradia. A Casa do Estudante do Brasil foi sancionada durante o governo de Washington Luís pelo Decreto nº 5.612/1928 e no início dos anos 30, já no governo de Getúlio Vargas, foi instalada no Rio de Janeiro. O espaço contava com um restaurante popular que era frequentado pelos estudantes pobres da cidade (ARAÚJO, 2007, p. 24).

Em 1931, com a criação do Ministério da Educação e Saúde ainda no governo Vargas, o ministro Francisco Campos sanciona o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931), que dispõe sobre a organização do ensino superior no país (SAVIANI, 2013, p. 195-196). Em seu artigo 108, o estatuto prevê a assistência ao estudante universitário a partir da concessão de bolsas de estudo e serviços de assistência médica e hospitalar. Na Constituição Federal de 1934, a educação é garantida como direito de todos e a assistência estudantil é citada em seu artigo 157, que prevê a aplicação de parte dos fundos especiais de educação para o auxílio de alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (PINTO *et al.*, 2015, p. 3; IMPERATORI, 2017, p.286). Com a Constituição Federal de 1946, as ações de assistência estudantil são consolidadas, já que passam a ser obrigatórias para todos os níveis de ensino, de acordo com o artigo 172, que determina que “cada sistema de ensino terá,

obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946). Em seu artigo 169, a Constituição de 1967 reafirma essa obrigatoriedade (BRASIL, 1967; PINTO *et al.*, 2013, p. 3).

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Decreto nº 4.024/1961) também prevê, em seu título XI, a assistência social escolar e incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos discentes (BRASIL, 1961). Para Pinto *et al.* (2015, p. 3) e Dutra e Santos (2017, p. 152), na LDB de 1961 a assistência estudantil passa a ser vista como um direito de todos os estudantes e não mais como ajuda destinada a estudantes carentes.

Mais tarde, com a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540), fruto das reivindicações dos estudantes e da classe média em ascensão pela democratização do ensino superior, a discussão sobre assistência estudantil surge como uma das bandeiras de luta dos discentes, o que leva à criação, em 1970, da Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (Decreto nº 66.967/70). A DAE tinha por objetivo implantar programas de assistência aos estudantes, como bolsas de trabalho e bolsas de estudo, além de programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica (IMPERATORI, 2017, p. 3-4; DUTRA e SANTOS, 2017, p. 152).

Apesar da previsão constitucional de assistência estudantil desde a primeira Constituição Federal de 1934, de acordo com Costa (2010, p. 60), até a década de 1970 a assistência estudantil no Brasil teve caráter pontual, descontínuo e investimento financeiro escasso. A preocupação maior das ações de assistência implantadas nesse período era sanar os problemas emergenciais dos estudantes (moradia e alimentação). Já na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, as discussões sobre assistência estudantil se intensificaram, culminando na criação do Fonaprace<sup>7</sup> em 1987, com o objetivo de fortalecer as políticas de assistência estudantil das universidades federais (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 153; PINTO *et al.*, 2015, p. 4). A promulgação da Constituição Federal de 1988 também fortaleceu as discussões sobre a garantia dos direitos sociais (educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer e segurança) e a igualdade de condições para acesso e

---

<sup>7</sup> O Fonaprace congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil e tem por objetivo: formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a Andifes; participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica e comprometida com a sociedade que a mantém; promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados. (Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php/sobre/>).

permanência na escola, assim como a LDB de 1996, que reforça a Constituição de 1988 no que diz respeito à necessidade de garantia de acesso e permanência (BRASIL, 1996).

Em 1994, o Fonaprace organizou a primeira pesquisa para determinar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Ifes, publicada em 1997. O estudo constatou que “dos alunos das Ifes brasileiras, 44,29% encontravam-se nas categorias C, D, e E da escala Abipeme<sup>8</sup>, compondo a demanda potencial da assistência ao estudante. Receberam a classificação B 43,11%, que podiam apresentar demanda por assistência, sendo que apenas 12,6% do alunado das Ifes estavam na categoria A”. Ainda de acordo com a pesquisa, a demanda potencial por assistência estudantil, somadas as categorias C, D e E era de 49,86% na região Nordeste, 50,77% na região Centro-Oeste, 39,88% na Sudeste e 34,55% na região Sul. Nas Ifes participantes da região Norte, o total era de 80,32% (FONAPRACE, 1997).

Esses dados revelam que a maioria dos estudantes universitários pertencia a classes socioeconômicas desfavorecidas, concentrados em cursos de menor prestígio social e necessitados de assistência estudantil para permanecer na universidade, o que indica a carência dos estudantes por assistência antes mesmo da implementação das políticas de ampliação do acesso às universidades federais pelo governo Dilma, que se efetivaram em 2012 com a lei de cotas (Lei nº 12.711/12). Assim, em 2001, a assistência estudantil foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) como meta do ensino superior para os dez anos subsequentes (PINTO *et al.*, 2015, p. 6; DUTRA e SANTOS, 2017, p. 154) e, no mesmo ano, o Fonaprace elaborou o Pnaes, cuja versão final foi encaminhada à Andifes (DUTRA e SANTOS, 2017, p. 155).

Entre novembro de 2003 e março de 2004, o Fonaprace realizou a segunda pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Ifes brasileiras, com o objetivo de atualizar o Pnaes. No ano de 2007, o plano foi atualizado e teve início um processo de discussão junto ao Ministério da Educação com vista à transformação do Pnaes em programa, o que acabou ocorrendo em 2010 com a criação do Decreto nº 7.234/10, que dispõe sobre o Pnaes. O programa é um marco histórico nas políticas de assistência estudantil, pois passa a regulamentar a assistência no âmbito das universidades federais, garantindo a permanência dos estudantes nessas instituições, sobretudo após a regulamentação da política de ações afirmativas com a criação da lei de cotas (Lei nº 12.711/12), que passa a garantir reserva de vagas para estudantes da rede pública de ensino, autodeclarados pretos, pardos e

---

<sup>8</sup> A escala da Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado é uma metodologia utilizada para classificação dos estratos sociais.

indígenas, além das destinadas a pessoas com deficiência (BRASIL, 2010; BRASIL, 2012; PINTO *et al.*, 2015, p. 7).

A partir da análise do atendimento psicossocial dos estudantes e dos serviços de assistência estudantil nas universidades, observa-se que o primeiro está quase sempre vinculado a ações locais, desenvolvidas pelas próprias universidades e tem como objetivo prioritário prestar atendimento ligado à saúde mental (psiquiátrico e/ou psicológico), além de atendimento social e/ou pedagógico em algumas situações. Já o segundo tem sua origem na assistência social e surgiu com o objetivo inicial de garantir os mínimos sociais (recursos indispensáveis para provisão de alimentação, moradia, higiene e saúde aos cidadãos, de forma a assegurar suas necessidades básicas) a alunos em situação de vulnerabilidade.

Outra diferença relevante entre o atendimento psicossocial promovido por algumas instituições universitárias e os serviços de assistência estruturados e amparados pela política nacional de assistência estudantil consiste no fato de que o primeiro quase sempre é desenvolvido com recursos escassos, garantidos por pequena verba da própria universidade ou de projetos de pesquisa, enquanto os serviços de assistência estudantil contam com grande investimento federal. De acordo com dados do Fonaprace (2012, p. 73), em 2012, por exemplo, foram destinados 504 milhões de reais para a assistência estudantil nas universidades federais.

Vale ressaltar, também, que as discussões e pesquisas acadêmicas sobre assistência estudantil têm crescido e ganhado maior visibilidade nos últimos anos, ao contrário das pesquisas sobre o atendimento psicossocial do estudante universitário, que são raras e pouco expressivas. Essa diferença se deve ao fato de os serviços de assistência nas universidades federais terem sido pensados e estruturados enquanto política nacional, amparada pelo Pnaes; já os atendimentos psicossociais são iniciativas locais e diversificadas. Outro elemento relevante é que, nos últimos anos, a assistência estudantil tem se tornado uma importante política de permanência dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente após 2009, com a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a adesão das instituições federais ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a vigência da lei de cotas em 2013 (FONAPRACE, 2016, p. XI). Atualmente, a assistência estudantil é uma importante política de permanência acadêmica, que vem se tornando cada vez mais imprescindível ao sucesso e à efetivação das políticas de acesso nas universidades públicas federais.

## **2.1 Do acesso à permanência: a consolidação das políticas de acesso e permanência nas universidades públicas federais**

A ampliação do acesso às universidades públicas no Brasil é um tema que vem sendo debatido, sobretudo nas últimas duas décadas, com a crescente demanda dos movimentos sociais pela garantia de acesso à educação superior pública para os segmentos historicamente excluídos e a implantação, a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso às universidades públicas e privadas. Os debates sobre a democratização do acesso ao ensino superior são, portanto, relativamente recentes no país.

É sabido que o desenvolvimento histórico do ensino superior no Brasil é marcado pela elitização e segregação social. Durante todo o período colonial, o país não contava com universidades nem instituições de ensino superior, ficando o acesso a esse nível de ensino restrito aos brasileiros de famílias abastadas, ou seja, que tivessem condições de realizar seus estudos superiores fora do país (CUNHA, 1980, p. 11; FÁVERO, 2006, p.4). No período monárquico, foram criados alguns cursos superiores isolados de caráter profissionalizante para a formação de profissionais liberais necessários ao Estado e à elite local, tais como advogados, médicos e engenheiros (DURHAM, 2003, p. 4).

As primeiras universidades começam a aparecer somente no século XX, criadas a partir da fusão de escolas superiores isoladas (CUNHA, 1980, p. 147), entretanto ainda eram escassas e acessíveis somente a uma elite social. Foi a partir das décadas de 1950 e 1960 que começaram a surgir reivindicações estudantis e dos setores médios da sociedade pela democratização do ensino superior, para fazer frente à demanda crescente. A reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540) foi uma resposta do governo ditatorial à pressão das classes médias da sociedade pelo acesso ao ensino superior. Embora do Brasil Colônia à Primeira República o acesso ao ensino superior tenha se restringido às classes ricas e dominantes, o processo de aceleração da industrialização do país, que teve início no governo Juscelino Kubitschek (por volta de 1955), levou à reivindicação crescente da classe média em ascensão pelo acesso ao ensino de terceiro grau. Entretanto, a população mais pobre e sem acesso à educação básica e de qualidade permaneceu à margem desse processo, que continua longe de ser um direito de todos.

Com a redemocratização do país em 1985 e, em especial, a partir da década de 1990, as discussões sobre inclusão social começam a ganhar força no Brasil e no mundo, visando ao rompimento de modelos estratificados, tais como os de classe, raça, orientação sexual e

religião. Merecem destaque a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em *Jomtien* (Tailândia) e, mais especificamente no que se refere ao ensino superior, a Declaração Mundial sobre Educação Superior, de 1998, que reuniu mais de 180 países de todos os continentes para discutir os desafios que a educação superior deveria enfrentar no século XXI, com o objetivo de promover uma sociedade melhor e mais incluyente (BASTOS, 2007, p. 101).

Segundo Telles (1999, p. 2), desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, os direitos sociais, assim como os direitos civis e políticos, foram reconhecidos como direitos humanos e a educação encontra-se no rol dos direitos humanos e sociais. Ainda de acordo com a autora, no Brasil essa concepção universalista de direitos humanos foi incorporada somente na Constituição Federal de 1988, como referência fundadora de uma sociedade democrática após 21 anos de ditadura civil-militar. Na Constituição de 1988, em seu capítulo II, artigo 6, a educação é o primeiro dos direitos sociais enumerados, seguido dos direitos à saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, entre outros.

Apesar da garantia da educação como direito humano e social, é sabido que ainda hoje existe relevante defasagem entre os princípios igualitários defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal e a realidade educacional brasileira, que continua marcada por exclusões, discriminações, falta de oportunidades e de acesso em todos os níveis de ensino. Nesse cenário, o ensino superior apresenta desigualdade ainda mais marcante, especialmente por se configurar como o nível de ensino mais elitista e segregador ao longo da história do nosso país.

Foi somente com a redemocratização que as classes mais pobres começaram a ter acesso gradual ao ensino superior, mas isso se deveu à expansão e ao barateamento do ensino superior privado, sobretudo a partir de 1995, com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso. Durante esse período, a disseminação e o barateamento dos cursos superiores privados, associados à oferta de cursos noturnos e à distância, levaram as classes populares a buscar o ensino superior privado como alternativa de ascensão e valorização profissional. Em contrapartida, deu-se o sucateamento do ensino público superior por falta de investimento e incentivo estatal e a consequente estagnação da oferta de vagas acirrou a disputa pela entrada no sistema público.

Nesse cenário, as classes altas e médias da sociedade, que tinham condição financeira para ingressar em escolas particulares de excelência e em cursos preparatórios para o vestibular, levavam vantagem sobre as classes populares na disputa por vagas no vestibular das universidades públicas. Essa conjuntura trouxe à baila a discussão sobre um ensino

público superior que atendia quase que exclusivamente às elites, tanto as culturais (classes médias) quanto as econômicas (classes altas), enquanto as camadas populares precisavam pagar para estudar em faculdades privadas.

Foi nesse contexto que, entre os anos de 1990 e 2000, as demandas dos movimentos sociais pela garantia de acesso à educação superior pública para segmentos sociais em situação de desigualdade (negros, indígenas e os oriundos das classes populares) se tornaram mais incisivas. Em 2001, por exemplo, a luta dos movimentos sociais levou à aprovação da Lei Estadual nº 3.708, que regulamenta a reserva de até 40% de vagas para negros e pardos no ingresso à Uerj, abrindo caminho para que outros grupos historicamente excluídos reivindicassem o mesmo direito (CARVALHO, 2016, p. 88). Em 2002, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais, avanços oriundos das discussões sobre inclusão social que ganharam força a partir da década de 1990 começaram a ser implantados no ensino superior brasileiro, especialmente no ensino público, que permaneceu estagnado durante os mandatos do presidente FHC.

Dentre as medidas que merecem destaque está a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que tinha por objetivo melhorar a qualidade da educação pública no Brasil em todas as suas etapas em um prazo de quinze anos a contar do seu lançamento. O PDE contemplava algumas das propostas do projeto de reforma da educação superior apresentado no governo Lula e enviado para aprovação no Congresso nacional em 2006, mas que nunca foi votado (DANTAS *et al.*, s.d., p. 7-8; AGUIAR, 2016, p. 116).

No tocante à educação superior, o PDE propunha a expansão da oferta de vagas, a promoção de inclusão social pela educação, a ordenação territorial, permitindo um ensino de qualidade acessível às regiões mais remotas do país e o desenvolvimento econômico e social. O plano tinha como objetivo tornar a educação superior um elemento-chave da integração e da formação do Brasil como nação (BRASIL, 2007, p. 25).

Para o cumprimento das metas apresentadas para a expansão do ensino superior, o PDE propôs o desenvolvimento das seguintes ações: reestruturação e expansão das universidades federais através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e do Pnaes; democratização do acesso através do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 e em seu artigo 1º tem por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Dentre as propostas do

Reuni em relação ao acesso e permanência do estudante na universidade, destacam-se no artigo 2, alíneas I e V, a preocupação com a redução das taxas de evasão, a ocupação das vagas ociosas e o aumento das vagas de ingresso, especialmente no período noturno, além da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007). O Pnaes, instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, é considerado um instrumento de consolidação do Reuni e tem por objetivo criar condições de apoio à presença dos estudantes pobres nas universidades públicas (CARVALHO, 2016). No artigo 3, parágrafo 1º, sua meta é desenvolver as seguintes ações de assistência estudantil: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Enquanto o Reuni e o Pnaes são programas voltados para a reestruturação e apoio das Ifes, o Prouni, instituído pelo Decreto nº 11.096/2005, é um programa destinado à ampliação do acesso às instituições superiores particulares. O programa tem por meta a “concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (BRASIL, 2005). Já o Fies, instituído pelo Decreto nº 10.260/2001, é o fundo de financiamento que tem por objetivo operacionalizar o Prouni. Foi criado em 1976 pelo regime militar com o nome de Crédito Educativo, reformulado em 1999 durante o governo Fernando Henrique Cardoso e ampliado no governo Lula (BRASIL, 2001).

Também vale citar, como estratégia de expansão do ensino superior no país, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, que tem por objetivo o “desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Outra medida de ampliação do acesso às Ifes foi a aprovação da Lei nº 12.711/2012, já no governo da presidente Dilma, que instituiu o sistema de cotas sociais e raciais.

Com a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest), as universidades estaduais que aderiram ao Sisu também passaram a contar com recursos do governo federal para a promoção de ações voltadas à assistência estudantil (BRASIL, 2010).

É importante salientar que através dos programas de expansão e democratização do ensino superior destacados neste estudo, em toda a história da criação e desenvolvimento de

instituições superiores no Brasil, pela primeira vez são pensadas e desenvolvidas políticas nacionais de acesso e permanência dos estudantes das classes populares. A partir dessas políticas, o ensino superior brasileiro, historicamente elitista, abre as portas para um novo público nas universidades federais e algumas estaduais, que por seu caráter público deveriam ser acessíveis a toda a população, mas que se constituíram como espaços destinados às classes altas e médias da sociedade.

De acordo com Carvalho (2016, p. 93), pela primeira vez na história do ensino superior brasileiro são propostas políticas de ingresso das camadas populares em todas as universidades federais e não somente a simples ampliação do número de vagas para as classes altas e médias que, prioritariamente, já ocupavam esses espaços. Pode-se dizer, portanto, que as políticas de acesso implantadas no governo Lula foram importantes para a democratização do acesso e ascensão à universidade, especialmente a pública, que passou a atender um público antes marginalizado. Essa nova realidade vem fomentando discussões para além do acesso, a exemplo da preocupação com a permanência dos discentes.

## **2.2 A Uerj: o acesso e a permanência dos estudantes na universidade pioneira na implantação de políticas de acesso**

Enquanto as universidades públicas federais tiveram a política de reserva de vagas regida pela Lei nº 12.711 somente em 2012, a Uerj, doze anos antes, foi a primeira grande instituição pública de ensino superior a aprovar, por lei estadual, a implantação de políticas de ações afirmativas com o objetivo de democratizar o acesso à universidade. A primeira lei sancionada, em 28 de dezembro de 2000 (Lei nº 3.524), estabeleceu a reserva mínima de 50% do total das vagas oferecidas pelas universidades públicas estaduais aos estudantes de graduação que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e o médio em instituições da rede pública dos municípios e/ou do estado. Na Uerj, o sistema de reserva de vagas para estudantes das escolas públicas ocorreu pela primeira vez no vestibular de 2002, sendo que, em 2003, a universidade já contava com metade de seus alunos, em todos os cursos de graduação, oriundos de escolas públicas (UERJ, 2018; SOUZA, 2016, p. 1).

Em 9 de novembro de 2001, foi sancionada nova lei de reserva de vagas (Lei nº 3.708), que destinava um mínimo de 40% das vagas nas universidades públicas estaduais para negros e pardos, sendo que, nessa cota mínima, deveriam ser incluídos os estudantes da rede pública que já haviam sido contemplados pela Lei nº 3.524/2000. Em 4 de setembro de 2003, a Lei nº 4.151 substituiu a lei promulgada em 2001, passando a incluir como pré-requisito a

condição de “carência socioeconômica” para os candidatos que concorressem ao sistema de cotas. Essa lei estabeleceu um percentual mínimo de 45% de vagas para estudantes carentes, distribuído da seguinte forma: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Com a publicação da Lei nº 5.074/2007, foram incluídos, ainda, os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço (UERJ, 2018; SOUZA, 2016, p. 2).

Em 11 de dezembro de 2008, foi aprovada a Lei nº 5.346, instituindo por mais dez anos o sistema de cotas nas universidades estaduais. Com a nova lei, foi mantido o percentual de 45% do total de vagas destinado às cotas, mas sua distribuição foi alterada. Dos 45% de vagas, 20% destinavam-se a estudantes negros e indígenas, 20% a alunos oriundos da rede pública de ensino e 5% a pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço (UERJ, 2018; SOUZA, 2016, p. 2). Em setembro de 2018, a Lei nº 8.121/2018 prorrogou por mais dez anos a política de reserva de vagas para as universidades públicas estaduais, com a inclusão de quilombolas nas vagas reservadas a estudantes negros e indígenas (UERJ, Sistema de Cotas, 2018).

Portanto, a Uerj é uma das universidades que oficializou há mais tempo o acesso a estudantes que se encontravam à margem do ensino superior público, apresentando um quadro de discentes caracterizado pela diversidade e pluralidade de cores, histórias, condições sociais e econômicas. Esse ambiente universitário heterogêneo e democrático, porém, não começou a se configurar somente com a regulamentação da política de cotas. Desde o final dos anos 70, a universidade oferecia cursos noturnos diversos, o que não era uma prática de outras instituições públicas de ensino superior, permitindo que alunos-trabalhadores conseguissem estudar (UERJ, 2015; LESSA, 2017, p. 12). Além disso, a localização do *campus* principal da universidade (Francisco Negrão de Lima), situado no Maracanã, contribuiu para fornecer acesso fácil aos estudantes, uma vez que a área dispõe de meios de transporte variados (metrô, trem e ônibus), que atendem a diversos bairros da região metropolitana do Rio de Janeiro. A criação de unidades acadêmicas no interior do estado (Baixada Fluminense, São Gonçalo, Resende, Nova Friburgo, entre outras) representou, também, ao longo dos anos, a ampliação de oportunidades para os estudantes que não tinham o acesso ao ensino superior facilitado (UERJ, Interiorização, 2018; LESSA, 2017, p. 12).

Assim, antes mesmo da implantação da política de cotas, a Uerj já era considerada uma universidade que privilegiava o aluno pobre e trabalhador. Entretanto, a ausência de

estudantes de origem popular, especialmente negros, nos cursos considerados de elite (direito, medicina e engenharia), ainda era perceptível antes da implantação das cotas e os alunos mais pobres optavam, quase sempre, pelos cursos de menor prestígio social, a exemplo das licenciaturas. De acordo com Machado (2013, p. 24), o censo realizado entre os alunos da Uerj em 2001, antes da vigência da política de cotas, apontou que 42% dos estudantes dos cursos de graduação eram oriundos de escolas públicas. Já o censo de 2002, também anterior à adoção das leis de reserva de vagas, revelou que cerca de 30% dos alunos da universidade eram autodeclarados negros ou pardos.

Após a implantação da política de cotas, entretanto, houve gradativo aumento da diversidade do perfil dos estudantes que começaram a integrar os quadros da Uerj, em especial nos cursos mais elitizados, que passaram a contar com alunos negros, oriundos de escolas públicas, residentes em comunidades populares e periferias e eram, muitas vezes, os primeiros de seu grupo familiar a ingressar no ensino superior. Com a promulgação da Lei nº 4.151/2003 e a determinação do critério de renda ou recorte socioeconômico como imprescindíveis à elegibilidade do candidato, foi criado, em 2004, o Programa de Iniciação Acadêmica dos Cursos de Graduação (Proiniciar), com o objetivo de atender os estudantes de graduação da Uerj, com particular atenção aos que ingressassem pelas políticas de ações afirmativas (MACHADO, 2013, p. 32). O setor orienta os estudantes cotistas na emissão do passe livre universitário (Decreto nº 38.280/2014), viabiliza a aquisição de material didático sugerido pela unidade acadêmica, oferece disciplinas, oficinas e eventos culturais e disponibiliza a bolsa de permanência do estudante, no valor de R\$ 500,00 (UERJ, Caiac, 2016). A partir de 2008, as bolsas, que até então eram oferecidas somente aos estudantes do primeiro e segundo anos, foram ampliadas a todos os cotistas com matrícula regular e que mantivessem a situação de vulnerabilidade econômica ao longo do curso. Assim, todos os cotistas da Uerj passaram a receber a bolsa permanência, podendo esta ser acumulada com bolsas de estágio externo ou interno (UERJ, Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas - Caiac, 2018). Além dos benefícios oferecidos pelo Proiniciar, a universidade passou a contar, em 2011, com um restaurante universitário, aberto depois de intensa luta e mobilização dos estudantes. O restaurante oferece almoço e jantar a estudantes e funcionários, sendo que os estudantes cotistas pagam R\$ 2,00 pela refeição.

De acordo com Lessa (2017, p. 168), apesar de a Uerj ser considerada pioneira na implantação de políticas de cotas, a assistência estudantil promovida pela universidade ainda é incompleta e retrógrada se comparada à política de assistência estudantil que vem sendo desenvolvida nas universidades federais após a criação do Pnaes. Isso porque a Uerj não

oferece a totalidade das principais áreas de assistência estudantil contempladas pelo Pnaes, que são: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso/participação do estudante com deficiência, altas habilidades ou superdotação. Apesar do suporte pecuniário, alimentar e acadêmico oferecido pela Uerj aos estudantes cotistas, a assistência estudantil pode ir além, oferecendo, por exemplo, moradia, creche universitária e atenção à saúde (física e emocional).

Para Silveira e Medeiros (2012), entretanto, mesmo nas Ifes, apesar de já existirem diversos projetos, programas e serviços de assistência estudantil, ainda é necessária a ampliação e consolidação dessas ações. Em resumo publicado pelas autoras nos Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2012, sobre assistência estudantil nas universidades federais, foram elencadas as ações presentes em quatorze universidades federais. Os principais resultados indicaram que 86% das Ifes possuíam programa com a nomenclatura “bolsa de permanência”, porém não havia consenso na forma de execução do programa; 86% possuíam auxílios-moradia e, além deles, três universidades possuíam residência estudantil e 36% estavam investindo na construção de moradias estudantis; 50% possuíam restaurante universitário e 28% estavam em fase de implantação de restaurantes; 72% ofereciam auxílio-transporte aos estudantes; 42% ofereciam auxílio-creche e apenas uma possuía creche universitária. No que se refere às ações ligadas à promoção de saúde, 50% possuíam ações relacionadas à oferta de auxílio-saúde, programas de atividades físicas e de saúde, assistência médico-odontológico e serviço de psicologia.

Infere-se, portanto, que mesmo nas universidades federais, as ações de assistência estudantil variam e algumas das áreas definidas pelo Pnaes não são contempladas, a exemplo do apoio pedagógico ou do suporte ao estudante com deficiência, altas habilidades ou superdotação. Outro fato relevante é que as ações de assistência mais consolidadas nas Ifes estão relacionadas à concessão de bolsas ou auxílios financeiros para subsidiar gastos com moradia, alimentação e transporte.

No que se refere à saúde, ações voltadas a essa dimensão da vida do estudante estavam presentes em apenas metade das universidades analisadas e contemplavam a saúde física e mental, mas não fica claro se existiam ações direcionadas à saúde mental, tal como o atendimento psicológico, em todas as instituições que ofereciam atendimento à saúde.

Em pesquisa realizada por Lima e Ferreira (2016), intitulada Mapeamento e Avaliação das Políticas Públicas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras, foram levantadas e avaliadas as ações de assistência estudantil desenvolvidas em sessenta universidades federais, de acordo com as premissas do Pnaes. O levantamento foi feito a

partir dos portais institucionais e documentos disponíveis nos sítios de todas as universidades federais brasileiras. Os dados obtidos revelaram que o maior investimento da assistência estudantil nas Ifes está relacionado à concessão de auxílio pecuniário sob os mais diversos nomes (bolsa permanência, bolsa pró-graduando, bolsa pró-inclusão, auxílio manutenção acadêmica, bolsa assistência etc.), além da garantia de alimentação (auxílios, vales e bolsas alimentação, restaurante universitário etc.), moradia (auxílios, projetos e bolsas de moradia estudantil, auxílio instalação, programa de residência, casas de estudantes etc.) e transporte (auxílios, apoios e bolsas de transporte, passes livres e vales-transporte).

Em relação à atenção à saúde, por exemplo, 21 das sessenta universidades analisadas possuíam algum tipo de serviço de assistência à saúde física (atendimento odontológico, médico e atividades esportivas). Em relação ao atendimento psicológico e social/psicossocial do estudante, 22 instituições ofereciam esses serviços e no que se refere ao atendimento pedagógico/psicopedagógico, 21 universidades mantinham atividades de assistência com esse fim. Esses números são expressivos e revelam que quase metade das instituições pesquisadas possuía serviços de atenção à saúde, incluindo atendimento psicológico e social, além do atendimento pedagógico. Entretanto, as demais instituições pesquisadas não ofereciam assistência à saúde (física ou mental), nem assistência social, psicológica e pedagógica, o que evidencia que nem todas as áreas de assistência ao estudante contempladas no Pnaes são oferecidas pelas universidades. Além disso, as ações de assistência variam muito de universidade para universidade, sendo que a assistência ligada a alimentação, moradia, transporte e auxílios financeiros de incentivo à permanência se encontram presentes em quase todas as instituições analisadas (LIMA e FERREIRA, 2016, p. 117-146).

Retomando a discussão sobre a assistência estudantil na Uerj, ainda há muito a ser feito e desenvolvido, mas mesmo entre as Ifes, que possuem diretrizes específicas para a assistência (Pnaes) e verba federal própria para esse fim, ainda há o que ser proposto e implementado. Algumas universidades, por exemplo, possuem espaços de atendimento psicológico, social ou pedagógico que não estão vinculados à política de assistência estudantil e não contam com verba federal destinada à assistência. Nesses casos, os recursos financeiros são escassos para o desenvolvimento e ampliação dessas atividades.

No caso da Uerj, por exemplo, o Nace foi um setor criado com o objetivo de prestar atendimento psicológico, social e pedagógico aos estudantes, porém, até 2019, o serviço não fazia menção à assistência estudantil, o que mudou com a alteração de seus objetivos pela revogação da Aeda-032/2011, que foi substituída pela AE-014/2019 (Anexos 1 e 2). A partir daí, o Nace passa oficialmente a desempenhar papel de assistência estudantil dentro da

universidade, o que, de certa forma, complementa as ações de assistência já consolidadas pelo Proiniciar.

Vale ressaltar que apesar das inúmeras conquistas em relação à assistência estudantil, a maioria dos programas destinados à garantia da permanência ainda estão muito voltados para a resolução de questões financeiras relativas à concessão de bolsas, moradia estudantil, alimentação etc. Entretanto, outras abordagens são necessárias no campo social, emocional e pedagógico, já que a entrada na universidade muitas vezes deflagra questões não vivenciadas anteriormente no espaço escolar, tanto para alunos das classes populares, quanto para alunos das classes médias e altas. De acordo com Mayorga e Souza:

a assistência estudantil não pode se resumir a uma ação direta para o estudante, como o repasse de verba, por exemplo, mas precisa se constituir como um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade do estudante que acessa a universidade e uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão dentro dessa instituição (2012, p. 273).

### **2.3 Universidade pública brasileira: acesso, permanência e os novos desafios para além das atuais políticas de assistência estudantil**

Como vimos nos tópicos anteriores, as universidades foram inicialmente criadas no Brasil, no final do século XX, não com o intuito de atender às necessidades fundamentais da realidade social da qual faziam parte, mas como bens culturais oferecidos às minorias, à elite brasileira (FÁVERO, 2006, p. 3). Nos últimos quinze anos, entretanto, diversas políticas públicas de democratização do acesso e permanência no ensino superior vêm florescendo. A Uerj foi a universidade brasileira pioneira na proposição e implantação da política de cotas, sendo hoje conhecida como uma das instituições públicas de ensino mais democráticas e inclusivas do Brasil. A partir desse cenário, não só a Uerj, mas as demais universidades públicas, sobretudo as federais com a implantação da lei de cotas, passaram a receber alunos cada vez mais heterogêneos, com necessidades múltiplas e específicas, tornando-se espaços gradativamente mais democráticos e menos marcados pela presença quase que maciça das elites brasileiras.

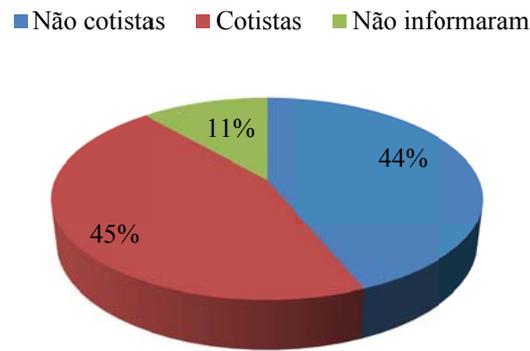
A atenção à saúde do estudante, por exemplo, tanto física quanto mental, está prevista no Pnaes e é apontada como linha temática dentro da área estratégica de permanência na universidade. Porém, as discussões sobre promoção da saúde do estudante, especialmente a

saúde mental, ainda estão pouco associadas às políticas de assistência estudantil, o que precisa ser revisto e repensado (Fonaprace, 2012, p.69).

De acordo com Accorsi (2015, p. 18), as políticas e ações de atenção psicossocial dentro das universidades têm apresentado limitações, indicando a necessidade de superação da concepção atual de assistência estudantil. Ainda de acordo com a autora, a Portaria nº 39 do Pnaes definia como prioridade de atendimento os estudantes “selecionados por critérios socioeconômicos”. Com a transformação da portaria em decreto presidencial, o público a ser atendido pela assistência estudantil foi mais especificamente definido como “estudantes da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” (artigo 5º). Nessa perspectiva, as universidades que mantêm iniciativas de atenção psicossocial vinculadas ao Pnaes restringem sua assistência somente ao público em situação de fragilidade socioeconômica (ACCORSI, 2015, p. 19). Ao se considerar a saúde em sua concepção ampla, entendendo-a não só como o contrário de doença, mas como promoção de um ambiente institucional saudável, acolhedor, agregador, que promova o bem-estar físico, mental, social e pedagógico, faz-se necessário estender a assistência à saúde a toda a comunidade universitária. A OMS define saúde como:

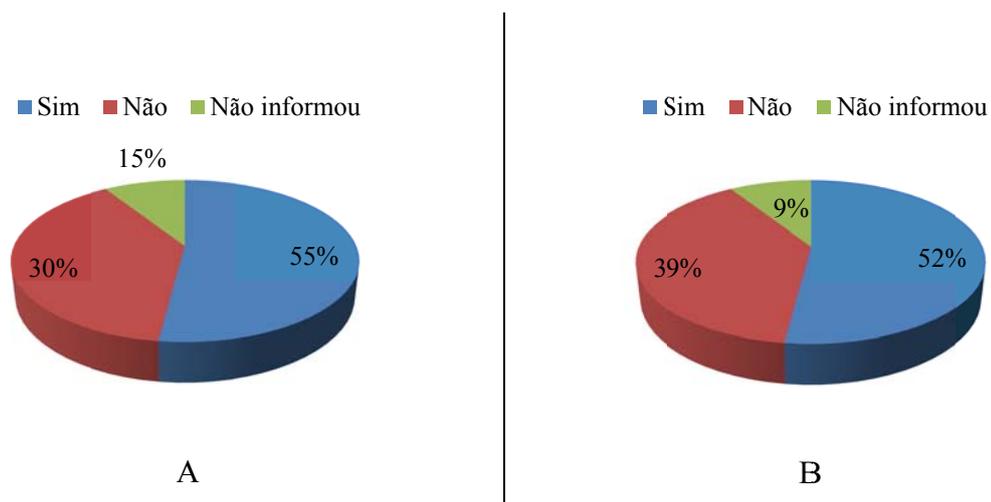
um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente como ausência de afecções e enfermidades. A saúde passou, então, a ser mais um valor da comunidade que do indivíduo. É um direito fundamental da pessoa humana, que deve ser assegurado sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica. A saúde é, portanto, um valor coletivo, um bem de todos, devendo cada um gozá-la individualmente, sem prejuízo de outrem e, solidariamente, com todos (USP, 2018).

O Nace, por exemplo, é um espaço de atendimento psicossocial que não se destina apenas ao atendimento de estudantes que entraram na universidade pelo sistema de reserva de vagas, recebendo todos os alunos que buscam auxílio para algum tipo de problema ou sofrimento. Ainda que muitos considerem a procura de estudantes cotistas por auxílio no setor maior que a dos não-cotistas, esse dado não se confirma. Conforme relatório referente ao levantamento das fichas de atendimento do Nace nos últimos três anos, a procura pelo serviço é praticamente a mesma entre estudantes cotistas e regulares, como mostra o gráfico a seguir.



**Gráfico 2:** Percentuais de estudantes cotistas, regulares e que “não informaram” atendidos no Nace entre 2016 e 2018.

Outro dado relevante que corrobora a informação acima, refere-se à resposta objetiva dos estudantes para a seguinte pergunta da ficha de recepção do Nace: “Você apresenta dificuldade no curso?” (Gráfico 3). Partindo da análise dos resultados, percebe-se que não há diferença relevante de resposta entre cotistas e não-cotistas. Os dados revelam que ambos apresentam percentuais próximos, o que confirma que as dificuldades no curso não são exclusivas dos estudantes cotistas. Apesar de a procura pelo setor ser praticamente a mesma entre as duas categorias de alunos, os mais pauperizados e com menor suporte familiar e social são os que permanecem por mais tempo em atendimento no Nace.



**Gráfico 3:** Percentuais de respostas de estudantes cotistas (A) e não-cotistas (B) à pergunta: “Você apresenta dificuldade no curso?”, constante da ficha de recepção do Nace.

É importante destacar, mais uma vez, que a Uerj é uma das universidades públicas mais populares e democráticas do país, principalmente por ter instituído há mais de dez anos o sistema de reserva de vagas para negros, índios, estudantes da rede pública de ensino e estudantes carentes. Nesse cenário, a instituição é uma das mais heterogêneas. Além disso, muitos dos alunos que não entraram pela reserva de vagas também apresentam situação socioeconômica frágil, sobretudo nos cursos historicamente menos elitizados (pedagogia, serviço social, enfermagem etc.).

Neste estudo, a discussão sobre a atenção psicossocial e pedagógica do estudante universitário possibilita maior reflexão sobre a fragmentação desses serviços nas universidades. O que se pretende destacar é uma certa desarticulação dessas políticas, pois os serviços de atenção psicossocial ao estudante em algumas instituições funcionam de forma isolada, atendendo, muitas vezes, somente alunos de cursos específicos. O Grapal, criado pela faculdade de medicina da USP, por exemplo, atende somente estudantes dos cursos de fisioterapia, fonoaudiologia, medicina e terapia ocupacional. Outros serviços com a mesma perspectiva atendem a todos os estudantes da universidade, mas se configuram enquanto ações pontuais, com pouco investimento financeiro, não raro criados como iniciativa isolada de algum professor da universidade, no formato de um projeto de pesquisa ou extensão. Já as ações de atenção psicossocial vinculadas às pró-reitorias de assistência estudantil se configuram enquanto ações institucionais, respaldadas pelo Pnaes, com verba destinada unicamente à promoção da assistência estudantil. Essas ações, entretanto, limitam-se aos estudantes em situação de fragilidade socioeconômica.

Nesse sentido, faz-se necessária a discussão de uma segunda geração de políticas de inclusão do estudante universitário, voltadas para o acolhimento de demandas subjetivas, sobretudo dos “novos estudantes”, aqueles que apenas recentemente adquiriram o direito à educação superior, geralmente os primeiros da família a ter acesso à universidade e que a enxergam de forma distante e ameaçadora.

Para elucidar essa questão, citam-se dois exemplos de casos marcantes atendidos no Nace. O primeiro é o de uma aluna transexual, expulsa de casa pelo pai e que, por isso, passou a morar na universidade. Por apresentar quadro esquizofrênico preexistente, a estudante começou a frequentar as aulas sem tomar banho. O caso conclamou seus colegas, professores e toda a instituição, que se viram envolvidos e mobilizados pela situação. O segundo caso é o de um estudante com depressão, atendido pelo período de um ano no Nace, mas que, mesmo com atendimento psicológico e apoio familiar, cometeu suicídio. Esse fato gerou enormes problemas na turma, sobretudo entre seus amigos mais próximos e alguns professores, que

também passaram a buscar apoio e atendimento no Nace. É nesse contexto que a permanência precisa ser discutida, em um cenário em que o problema individual passa a ser problema de todos. É forçoso, portanto, discutir a importância do desenvolvimento de uma nova fase das políticas de inclusão em um espaço tradicionalmente elitista, tendo em vista efetivar a garantia dos direitos à educação após a institucionalização das políticas de acesso à universidade pública.

## CAPÍTULO 3

### **DIVERSIDADE ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE SOFREM?**

Após a breve contextualização teórica dos capítulos 1 e 2 sobre sofrimento estudantil, suicídio, políticas de permanência nas universidades públicas e espaços de assistência estudantil e atendimento psicossocial nas universidades, o presente capítulo é dedicado à pesquisa de campo. A intenção nesta etapa da pesquisa foi compreender os processos particulares que levam os estudantes de graduação ao sofrimento e à busca de auxílio em um setor de acolhimento estudantil. Nessa perspectiva e de acordo com Zago (2003, p. 290), este estudo entende que a pesquisa qualitativa possibilita uma maior compreensão da realidade heterogênea e contraditória dos indivíduos a serem investigados.

Em relação ao método utilizado, a pesquisa de campo se valerá da análise compreensiva do discurso pelo uso da técnica da “Entrevista Compreensiva”, que é um tipo de investigação desenvolvido por Jean-Claude Kaufmann, baseado na sociologia compreensiva de Weber. Esse método tem por objetivo destacar a relação dialógica entre entrevistado e entrevistador, questionar a pretensa neutralidade do investigador como ideal científico e desconstruir hierarquias nas etapas de uma pesquisa (KAUFMANN, 1948/2013, p. 8). Segundo Zago (2003, p. 295), uma das características da entrevista compreensiva é permitir a construção da problemática durante o desenvolvimento e as diferentes etapas do estudo, portanto, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, diferindo do modelo clássico estandardizado. O objetivo desse tipo de investigação é a compreensão do social e, nesse caso, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre e não a coleta de dados para a comprovação de hipóteses.

De acordo com Ferreira,

a entrevista compreensiva não é concebida como uma técnica neutra, estandardizada e impessoal de recolha de informações, mas como resultado de uma composição social e discursiva a duas vozes, em diálogo recíproco, a partir da posição que os interlocutores ocupam na situação específica da entrevista (2014, p. 981).

Ainda de acordo com o autor, esse tipo de entrevista tem um discurso mais narrativo do que informativo e requer do entrevistador uma postura criativa, com alto grau de improvisação.

Para ilustrar o que entende por entrevista compreensiva, Kaufmann faz alusão ao conceito de “artesão intelectual” criado por Wright Mills, segundo o qual:

o pesquisador é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos, que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa, sem se deixar dominar tanto pelo trabalho de campo quanto pelo método ou mesmo pela teoria, quando esta é dogmática. Deixar-se dominar desta forma é estar impedido de trabalhar, isto é, de descobrir uma nova engrenagem na máquina do mundo (*apud* KAUFMANN, 1948/2013, p. 33-34).

Nessa perspectiva, a entrevista compreensiva é entendida como suporte de exploração e não como técnica de recolhimento de dados. No primeiro caso, a entrevista é um instrumento de exploração flexível nas mãos do pesquisador, em meio à riqueza do material que está descobrindo. Já na segunda perspectiva, a preocupação maior é com a redução das variações de uma entrevista para outra e com a coleta de material asséptico e impessoal, que ganha em generalizações, mas perde em profundidade (KAUFMANN, 1948/2013, p. 39-40).

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à entrevista compreensiva é o fato de que ela inverte as fases de construção do objeto, ou seja, “o trabalho de campo não é mais a verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida da problematização” (KAUFMANN, 1948/2013, p. 44). Para Silva (2006, p. 38), na entrevista compreensiva o processo de desvelamento do objeto de estudo se dá pouco a pouco, por meio de uma elaboração teórica que aumenta a cada dia, a partir das hipóteses reveladas no campo. Nessa perspectiva, o campo de pesquisa não é uma instância verificadora, de validação ou “checagem” de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida da problematização.

Barbier (1998 *apud* SILVA, 2006, p. 38) destaca a importância da “escuta sensível” na condução da entrevista que se pretende compreensiva. Para a autora, é imprescindível o processo empático de escuta, de forma a se alcançar a perspectiva do outro. Conforme Barbier (1998 *apud* AIRES, 2009, p. 41), a escuta sensível é uma atitude mediada pelo “escutar/ver” a “existencialidade interna” do sujeito. É a atitude empática de sentir o universo afetivo, imaginativo e cognitivo do outro, visando “compreender o interior”, as atitudes, os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos. Nesse caso, é na oralidade, com suas entonações, recusas, suspensões, silêncios, interjeições, ambiguidades e contradições, que valores e sentidos são explicitados pelos sujeitos. De acordo com Aires (2009, p. 42), nessa perspectiva, a “palavra falada” é a matéria para a interpretação dos

sentidos explicitados pelos sujeitos em suas narrativas. Assim, a fala do sujeito é o elemento fundamental para a captura dos “núcleos de sentido” a serem construídos no tipo de pesquisa em questão.

Antes da análise da pesquisa de campo, os tópicos a seguir descreverão o campo (recorte espacial onde ocorre o processo de investigação), os instrumentos elaborados (questionário, roteiro de entrevista, o quadro dos entrevistados, as fichas de análise e os planos evolutivos) e os participantes (sujeitos) da pesquisa.

### **3.1 O campo**

Em relação ao campo de pesquisa, o estudo se dá no Nace, localizado no segundo andar do *campus* Maracanã da Uerj. Como visto anteriormente, o Nace foi instituído por ato administrativo (Aeda 032/2011, Anexo 1) e, recentemente, teve seu ato de criação revogado e alterado (AE 014/2019, Anexo 2). Em sua criação, o Nace tinha por objetivo o atendimento de toda a comunidade universitária, em especial dos estudantes, tendo como foco a prevenção do suicídio. A partir de 2019, o setor passa a atender exclusivamente os estudantes da universidade, deslocando o foco da prevenção do suicídio para a assistência estudantil e promoção da saúde. O setor passa a ter, portanto, o objetivo de “prestar assistência estudantil e promover a saúde do estudante, problematizando o sofrimento desencadeado e/ou apresentado no ambiente universitário, através da articulação entre os diferentes atores da comunidade acadêmica, afins com este objetivo” (AE 014/2019).

Frente a esse contexto, o Nace se configura como espaço de escuta e acolhimento do aluno em face de suas angústias, dificuldades, dúvidas e desamparos, tendo em vista prestar orientação e encaminhamento caso a caso. É um espaço de mediações do sujeito na universidade, que também incorpora outras dimensões da vida e tem como proposição final a inclusão e permanência do jovem na universidade.

Atualmente, o setor conta com três psicólogas, uma pedagoga, uma assistente social e um técnico-administrativo de nível médio. A proposta do espaço é a de acolher e oferecer uma pronta escuta aos estudantes, entender suas queixas e demandas e prestar orientação e encaminhamento, caso seja necessário, a espaços de atendimento dentro ou fora da universidade.

É importante frisar que o acolhimento oferecido pode durar um ou mais encontros, a fim de que o estudante tenha espaço para falar e possa se demorar nessa fala, refletindo, junto

com o profissional que o acolheu, sobre as questões que o levaram até o setor e as melhores estratégias de resolução e encaminhamento de acordo com suas especificidades individuais.

Caso seja necessário, é feito o encaminhamento do estudante para atendimento psicológico e/ou psiquiátrico, se possível em setores especializados da própria universidade (SPA, grupos de pesquisa de professores, Hospital Universitário Pedro Ernesto - Hupe, Policlínica Piquet Carneiro etc.) ou para locais externos (clínicas da família, postos de saúde ou instituições de formação psicológica que atendem a preços populares).

Em caso de necessidade de atendimento pedagógico, o pedagogo do setor é o responsável pelo acolhimento de demandas relacionadas a dificuldades/problemas no curso e aos trâmites administrativos da universidade, dificuldades relativas à organização para os estudos e demandas oriundas da necessidade de interface com os diversos setores da universidade capazes de auxiliar na resolução da problemática em questão.

Já no que se refere a questões sociais ou atinentes a direitos, a exemplo de previdência e assistência sociais, o estudante é orientado pela assistente social, que também é a responsável pela articulação com a rede pública de saúde nos casos de encaminhamento e acompanhamento das situações que demandem esse tipo de atendimento.

Ao longo do trabalho realizado no Nace, entretanto, a equipe tem percebido que o encaminhamento interno nem sempre é possível, o que acontece, também, em relação ao encaminhamento externo para o Sistema Único de Saúde (SUS), sobretudo no caso dos atendimentos psicológicos, por conta da escassez de profissionais na rede pública. Nesse cenário, os alunos com maior carência econômica, que enfrentam maiores dificuldades financeiras e que moram em regiões onde o atendimento da rede pública de saúde é mais precário, a exemplo da Baixada Fluminense e Zona Oeste, são aqueles cujo encaminhamento é um grande desafio<sup>9</sup> e que, por esse motivo, acabam permanecendo por mais tempo no setor.

Além do acolhimento individualizado, o Nace tem a intenção de propor e promover estratégias de acolhimento que atinjam e abranjam um maior número de estudantes, tais como rodas de conversa, atendimentos em grupo, oficinas e palestras, dentre outras atividades que promovam o bem-estar emocional dos alunos, de forma a garantir, em última instância, a permanência qualificada na universidade.

---

<sup>9</sup> Com a implantação do Sistema Nacional de Regulação (Sisreg), o encaminhamento dos estudantes atendidos no Nace para a rede pública de saúde passou a ser regionalizado, ou seja, o estudante só pode ser encaminhado para a unidade de atenção primária (clínica da família ou posto de saúde) de sua região de moradia. Assim, dependendo da região de moradia do estudante, o encaminhamento se torna difícil devido à ausência de locais de atendimento, como é o caso da Baixada Fluminense. Antes da implantação do Sisreg, os alunos eram diretamente encaminhados ao setor de psiquiatria do Hupe, por exemplo, o que se tornou inviável desde então.

### **3.2 Os sujeitos**

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados estudantes dos cursos de graduação da Uerj que procuraram auxílio no Nace em algum momento de sua trajetória na universidade, no período entre 2011 (ano de criação do setor) até 2019. O convite dos participantes foi feito pelo e-mail institucional do setor, no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa e os procedimentos do estudo, de acordo com os termos de consentimento livres e esclarecidos (Anexo 3) aprovados pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Unirio e da Uerj.

Após o envio do convite via e-mail, houve retorno com aceite de participação de nove estudantes dos cursos de direito, engenharia, letras, ciência da computação, psicologia, matemática e física, que receberam aqui nomes fictícios a fim de terem suas identidades preservadas. Os estudantes são: Rosa (direito), Helena (engenharia elétrica), Diogo (engenharia elétrica), Samanta (letras), Larissa (engenharia mecânica), Luiz (ciência da computação), Mariana (psicologia), Jéssica (matemática) e Felipe (física).

### **3.3 Os instrumentos**

Sobre os instrumentos técnicos e de análise da pesquisa, foram utilizados os recursos apontados por Kaufmann (2013) como indispensáveis à efetivação da entrevista compreensiva, sendo eles: o roteiro de entrevista, o questionário com dados gerais, as fichas de análise e os planos evolutivos. Segundo o autor, os dois últimos são imprescindíveis para a construção e organização dos dados. Na pesquisa em questão, foi igualmente utilizado o quadro situacional dos entrevistados (AIRES, 2009, p. 49), que tem por objetivo organizar os dados gerais dos participantes, obtidos pelo preenchimento do questionário antes do início da entrevista e alguns dados extraídos da entrevista.

#### **3.3.1 Roteiro de entrevista**

O roteiro de entrevista (Anexo 4) foi formulado com base na entrevista semiestruturada e está dividido em três eixos temáticos: Trajetória de vida antes da universidade, Trajetória de vida na universidade e O Nace. O roteiro teve como objetivo orientar o pensamento durante a realização das entrevistas, partindo do tema mais geral para o mais específico (trajetória de vida antes da universidade > trajetória na universidade > a busca

pelo Nace). Assim sendo, as perguntas propostas em cada um dos eixos temáticos não foram feitas aos entrevistados de forma linear e rígida, mas com a finalidade de apontar caminhos iniciais e proporcionar um direcionamento geral à condução das entrevistas. De acordo com Kaufmann (1948/2013, p. 79), “o objetivo da entrevista compreensiva é quebrar a hierarquia, o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário administrado de cima para baixo”. Ainda de acordo com o autor, cada entrevista é única e pode gerar perguntas alheias ao roteiro:

A melhor pergunta não está posta na grade: ela deve ser encontrada a partir do que acaba de ser dito pelo informante. Por vezes essa dinâmica de revelações é tão rica que acaba levando o pesquisador para longe de sua grade, nesse caso o pesquisador deve avaliar se ainda está dentro do tema e nesse caso deve deixar-se levar por esse percurso imprevisto (KAUFMANN, 1948/2013, p. 81-82).

Partindo dessa perspectiva, as entrevistas iniciais realizadas neste estudo tiveram tom fluido e descontraído, quase como uma conversa informal, evitando-se a leitura de pergunta por pergunta, mas voltando-se ao roteiro para verificar se não houve omissão de questões importantes. Em alguns momentos, as perguntas extrapolaram o roteiro inicial, tendo em vista aprofundar ou esclarecer alguma questão na fala dos entrevistados.

### 3.3.2 Questionário com dados gerais

Antes do início da entrevista, foi solicitado aos participantes o preenchimento de um questionário (Anexo 5) com informações gerais (sexo, idade, estado civil, renda média familiar, entre outras). De acordo com Kaufmann (1948/2013, p.83), perguntas específicas para descrever as características do informante não devem constar do roteiro de perguntas, nem devem ser gravadas, uma vez que conferem à entrevista um estilo de questionário e tornam pesada a condução da conversa. Assim, perguntas mais específicas relacionadas a características dos informantes foram feitas em questionário, pelo fato de as entrevistas terem sido gravadas.

### 3.3.3 Fichas de análise e plano evolutivo

As fichas de análise são elaboradas após a realização das entrevistas. Elas funcionam como instrumentos de registro das falas dos entrevistados. Segundo Kaufmann (1948/2013, p. 122-123), são instrumentos de acúmulo das falas captadas nas entrevistas e das observações

apontadas pelo pesquisador em relação às falas destacadas. Ainda de acordo com o autor, a redação de fichas e apontamentos é o primeiro passo para “ultrapassar as incertezas do pensamento em seu frescor inicial, forçando-se a escrever o que vier à cabeça”. Para Aires (2009, p. 49), as fichas são instrumentos de registro das falas dos interlocutores da pesquisa, como também das impressões do pesquisador em relação a essas falas. A autora menciona, ainda, que elas permitem “as inferências, os paradoxos, as interações, as transformações em processo, a localização da dinâmica construtiva individual e o movimento de produção de sentido”.

Na pesquisa em questão, foi elaborada uma ficha de análise para cada participante e, inicialmente, as fichas foram divididas em três temas principais (Trajetória de vida antes da universidade, Trajetória de vida na universidade e o Nace), de acordo com os blocos temáticos contemplados no roteiro de entrevista. A seguir, para fins de ilustração, encontra-se parte da ficha de análise de uma das entrevistas.

<b>FICHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA</b>	
<p><b>Ficha 01 – Participante Rosa</b></p> <p>Trajetória de vida antes da universidade:</p> <p>“O verbo ‘estudar’ era uma temática realmente... e quando eu penso nisso, eu penso muito no meu pai, que apesar de não ter estudado, acho que justamente por não ter estudado, ele preza muito isso. Meu pai apesar de ser um homem nordestino, bem típico, né? Machista, mas ele e minha mãe puseram valores. Trabalhar e estudar para eles era assim... e isso foi o que nos impulsionou a sair de casa, além da dificuldade econômica que é latente, né? Na nossa vida, o estudo também era uma valorização...”</p> <p>“(...) então quando a gente completava lá dez anos, onze anos, a gente saía com o intuito de estudar. Tinha sempre quem pedia também... era uma eterna “pedição”... ah, me dá a sua filha que eu boto para estudar... era uma moeda de troca. Minha mãe não dava, não, mas assim... quando a gente completava</p>	<p>A valorização e importância do estudo pela família, que apesar de pobre e com pouca instrução formal, valorizava e estimulava o estudo dos filhos.</p> <p>A dificuldade de estudar no interior do Nordeste. A falta de escolas, o ensino informal. A vinda para capital, ainda na infância, para trabalhar em troca de estudo e de um lugar para morar.</p>

<p>onze, dez anos, aí vinha para casa de família em São Luiz para trabalhar com a proposta de estudar, mas isso muitas vezes não se verificava, mas era assim...”</p> <p>“Lá no Maranhão era assim, apesar da minha mãe, minha mãe era uma raridade, né? Ter a quarta série primária... e... assim essa história de vir para São Luiz para trabalhar, para estudar, isso já é uma recorrência, sempre foi assim, desde a época da minha mãe tinha essa moeda de troca, mas na verdade, até hoje existe isso, mas na verdade a gente vinha ser escrava em São Luiz, né? Nas casas de família, né?”</p> <p>“Quando eu vim para o Rio, eu sabia ler e escrever alguma coisa porque lá no interior tinha o dono das terras, que eram os senhores de engenho remanescentes... a sobrinha dele, que também era nora dele, se formou em São Luiz como professora normal e aí voltou, casou e voltou para morar no interior... e aí tinha lá o salão de festas, que chamavam de ramada... era um salão grandão e não tinha ninguém para dar aula e aí ela pegou e falou: Nossa, essas crianças aqui sem aula... eu vou dar aula. Não tinha nada para fazer, estava recém-casada... vou dar aula... e aí foi dar aula.”</p>	<p>As crianças, principalmente as meninas, saíam aos dez, onze, doze anos do interior para a capital para trabalhar em casa de família como empregada doméstica em troca de casa e estudo, muitas vezes sem salário.</p> <p>O ensino informal. A falta de escolas municipais e estaduais nos locais mais remotos do interior brasileiro.</p>
--	--

**Quadro 5:** Ficha de análise da entrevista realizada com a participante Rosa (nome fictício), atendida pelo Nace.

Já o plano evolutivo funciona como um fio condutor da pesquisa. Segundo Kaufmann (1948/2013, p. 150), “o plano evolutivo é o fio que desde os primeiros tempos da investigação serve para orientar o pesquisador no oceano sem fim de dados”. Para o autor, não há pesquisa possível sem um fio condutor, um encadeamento de ideias centrais que não permita que o pesquisador se deixar afogar no material e no surgimento descontrolado de hipóteses.

Em um primeiro momento, o plano evolutivo da pesquisa em questão foi elaborado com base na estrutura do próprio roteiro de entrevista e as análises iniciais foram feitas a partir dos três grandes temas da entrevista (Trajetória de vida antes da universidade > Trajetória de vida na universidade > Nace). Daí em diante, surgiram subtemas e novos

núcleos de sentido foram se somando ao plano inicial, dando origem, gradativamente, à estrutura da pesquisa, conforme ilustra o quadro abaixo.

<b>Plano evolutivo 1</b>	<b>Plano evolutivo 2</b>	<b>Plano evolutivo 3</b>
<p>1. Trajetória de vida antes da universidade.</p> <p>2. Trajetória de vida na universidade.</p> <p>3. O Nace.</p>	<p>1. Trajetória de vida antes da universidade.</p> <p>2. Trajetória de vida na universidade:</p> <p>2.1 Entre o sonho e a realidade: a entrada na universidade;</p> <p>2.2 A relação com os colegas de turma;</p> <p>2.3 A relação com os professores;</p> <p>2.4 Desorientação, fracasso e sofrimento na universidade;</p> <p>2.5 Ser mulher em um curso majoritariamente masculino;</p> <p>2.6 Ser negro(a) na universidade;</p> <p>2.7 A importância dos estágios;</p> <p>2.8 Espaços de convivência e interação dentro da universidade;</p> <p>2.9 Pontos positivos e negativos na universidade.</p> <p>3. O Nace:</p> <p>3.1 A descoberta do Nace;</p> <p>3.2 A importância de espaços de acolhimento estudantil;</p> <p>3.3 Possibilidades futuras.</p>	<p>1. A trajetória de vida antes da universidade: quem são os entrevistados?</p> <p>1.1 Rosa, Helena, Diogo, Samanta, Larissa, Luiz, Mariana, Jéssica;</p> <p>1.2 O bom rendimento escolar: “sempre fui bom aluno”;</p> <p>1.3 A escola e a relação com os professores, funcionários e colegas: é possível ser feliz na escola?</p> <p>2. Trajetória de vida na universidade:</p> <p>2.1 A alegria do ingresso em uma universidade pública;</p> <p>2.2 A relação com os colegas de turma;</p> <p>2.3 A relação com os professores;</p> <p>2.4 Dificuldades e problemas enfrentados na universidade;</p> <p>2.5 Ser mulher em cursos majoritariamente masculinos;</p> <p>2.6 Ser negro(a) na universidade;</p> <p>2.7 A importância da relação entre teoria e prática na universidade;</p> <p>2.8 A importância do suporte ao estudante ao longo da faculdade;</p> <p>2.9 Espaços de convivência, lazer e promoção de atividades extracurriculares;</p> <p>2.10 Pontos positivos e negativos da universidade.</p> <p>3. O Nace:</p> <p>3.1 A descoberta do Nace;</p> <p>3.2 A importância do Nace;</p> <p>3.3 Possibilidades futuras.</p>

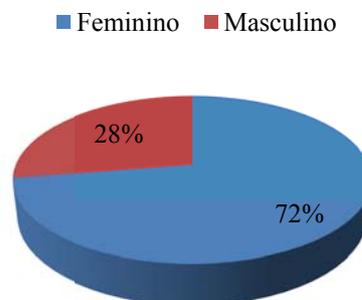
**Quadro 6:** Plano evolutivo elaborado com base na estrutura do roteiro de entrevista.

### 3.4 Trajetória de vida antes da universidade: quem são os entrevistados?

Neste tópico da pesquisa, foi explorado o primeiro bloco temático do roteiro de entrevista: a trajetória de vida antes da universidade. A intenção aqui é dar visibilidade aos sujeitos que buscam auxílio em um espaço de acolhimento tal como o Nace, conhecer um pouco mais esses personagens, suas trajetórias, suas conquistas e suas derrotas, ou seja, a vida que há por trás do sofrimento.

Foram entrevistados nove estudantes, que aqui receberam os nomes fictícios de: Rosa, Helena, Diogo, Samanta, Larissa, Luiz, Mariana, Jéssica e Felipe. Dos nove entrevistados, seis são cotistas e três, não-cotistas. Como já abordado neste estudo, a procura de auxílio no Nace é a mesma entre estudantes cotistas e não-cotistas. Acredita-se, entretanto, que o número de cotistas que aceitaram participar da entrevista tenha sido maior, já que os estudantes com situação socioeconômica mais precária e com menor acesso à assistência por meios particulares são os que permanecem por mais tempo no setor e, conseqüentemente, criam maior vínculo com o espaço e com os profissionais. Porém, é importante ressaltar que a situação financeira de muitos não-cotistas também é limitada, como é o caso dos três estudantes não-cotistas aqui entrevistados.

O número de mulheres que participaram da pesquisa também foi maior do que o de homens (Gráfico 4). Foram entrevistadas seis mulheres e três homens. Esse fato se justifica pela busca feminina significativamente maior por atendimento assistencial em comparação aos homens, conforme dados obtidos dos atendimentos realizados no Nace nos últimos três anos:



**Gráfico 4:** Percentuais de estudantes atendidos pelo Nace de 2016 a 2018, por gênero.

Em relação à renda média familiar, seis dos nove estudantes entrevistados recebem acima de 1,5 salários mínimos (de R\$ 1.431,00 a R\$ 2.862,00). Dois recebem até um salário mínimo (R\$ 954,00) e um recebe acima de 3 a 4,5 salários mínimos (de R\$ 2.862,00 a R\$ 4.293,00), o que evidencia que a renda familiar não é elevada, nem mesmo entre os não-cotistas. Já no que se refere à cor da pele, dois se consideram negros, dois pardos e cinco brancos. Quanto ao item moradia, seis moram com os pais, uma mora sozinha, outra, na casa de parentes e uma é casada e mora com marido e filhos. Em relação à região de moradia, quatro residem na Zona Norte, três na Zona Oeste, um na Gamboa (região portuária) e um no município de São Gonçalo. Dentre eles, quatro residem em favela ou nas imediações. No quesito escolaridade dos pais, a maioria das mães dos entrevistados tem escolaridade maior que a dos pais, sendo que três possuem ensino fundamental completo, três terminaram o ensino médio e duas concluíram o ensino superior. Apenas um dos entrevistados não soube informar a escolaridade da mãe. Já em relação aos pais, um é analfabeto, um tem ensino fundamental incompleto, três possuem ensino fundamental completo, um tem ensino médio incompleto, dois terminaram o ensino médio e um concluiu o ensino superior. No que se refere ao item trabalho, a maioria dos estudantes entrevistados não trabalha e recebe bolsa permanência da universidade ou bolsa de estágio remunerada. Três dos entrevistados trabalham, sendo que um tem vínculo empregatício formal, com carteira assinada, um trabalha informalmente em atividades esporádicas e o terceiro dá aulas, também informalmente. Outro dado relevante é o fato de que esses estudantes, em sua maioria, são os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Apenas no caso de Mariana e Felipe, um dos pais cursou o ensino superior.

Foi elaborado um quadro situacional dos entrevistados, conforme apresentado a seguir, contendo algumas informações relevantes obtidas nos questionários e nas entrevistas, inspirado em quadro similar criado por Aires em sua tese de doutorado (2009, p. 48). Seu objetivo é fornecer ao leitor uma visão geral dos estudantes entrevistados.

Nome	Idade	Se considera:	Estado civil	Tem filhos?	Renda média mensal familiar:	Com quem mora?	Onde mora? Reside em favela?	Escolaridade dos pais:	Curso	Ingresso na universidade	Situação na universidade	Você trabalha?	Bolsista permanência ?
Rosa	50	Negra	Casada	3 filhos adultos.	Acima de 1,5 salários mínimos.	Marido e filhos.	Reside na favela Nova Aliança, em Bangu.	Mãe: ensino fundamental. Pai: nenhuma (analfabeto).	Direito	2008	Matrícula cancelada no momento. Pedi extensão de vínculo e aguarda decisão. Precisa terminar a monografia e mais duas disciplinas.	No momento não. Recebe bolsa permanência.	Sim
Helena	23	Negra	Solteira	Não	Acima de 1,5 salários mínimos.	Mora sozinha no Rio de Janeiro, mas vai voltar para a casa dos pais.	Tijuca, mas vai voltar para Campos dos Goytacazes (interior do Rio de Janeiro).	Mãe: ensino superior. Pai: ensino médio.	Engenharia elétrica	2008	Conseguiu extensão de vínculo e reativação da matrícula em 2017, mas pediu transferência para o Cefet de Campos dos Goytacazes e vai terminar o curso lá.	Não. Recebe a bolsa permanência e mesada dos pais.	Sim

Diogo	27	Branco	Solteiro	Não	Até um salário mínimo.	Mora com o pai.	Reside em favela, na região do Jardim Carioca, na Ilha do Governador (Zona Norte do Rio de Janeiro).	Mãe: ensino fundamental.  Pai: ensino fundamental incompleto.	Engenharia elétrica	2015	Regularmente inscrito. Teve três períodos trancados devido a questões psicológicas. Apesar dos percalços emocionais, tem bom rendimento no curso.	Não. Recebe bolsa permanência da universidade.	Sim
Samanta	27	Branca	Solteira	Não	Até um salário mínimo.	Com os pais.	No bairro de Água Santa, na Zona Norte do Rio de Janeiro.	Mãe: ensino médio.  Pai: ensino fundamental.	Letras português/ espanhol	2013	Regularmente inscrita. Tem bom rendimento no curso.	Não. Recebe bolsa permanência e bolsa de iniciação à docência na Uerj.	Sim
Larissa	24	Parda	Solteira	Não	Acima de 1,5 salários mínimos.	Mora com o pai, a mãe e o irmão.	São Gonçalo, Rio de Janeiro.	Mãe: ensino médio.  Pai: ensino fundamental.	Engenharia mecânica	2012	Já cursou 14 períodos, restando 4. Na metade do curso, teve uma queda de rendimento, mas foi bem no último ano, tendo sido aprovada em todas as disciplinas.	Não. Recebe bolsa permanência da Uerj	Sim

Luiz	23	Branco	Solteiro	Não	Acima de 3 até 4,5 salários mínimos.	Mora com a mãe.	Reside em favela, na região de Rio das Pedras.	Mãe: ensino fundamental. Pai: ensino médio.	Ciência da computação	2015	Já cursou 7 períodos, restando 9 para o término do curso. Tem muitas reprovações nas disciplinas e grande dificuldade no curso.	Sim. Já trabalha na área.	Sim
Mariana	26	Branca	Solteira	Não	Acima de 1,5 salários mínimos.	Mora com a mãe.	Honório de Gurgel, Zona Norte do Rio de Janeiro.	Mãe: ensino superior. Pai: ensino fundamental.	Psicologia	2015	Já cursou 8 períodos, restando 10 para o término do curso. Tem bom rendimento acadêmico.	Não. Tem bolsa de iniciação científica na Uerj.	Não
Jéssica	23	Branca	Solteira	Não	Acima de 1,5 salários mínimos.	Mora com parentes.	Reside em comunidade na região de Bangu.	Mãe: ensino médio. Pai: ensino médio incompleto.	Matemática	2013	Está quase concluindo o curso. Tem bom rendimento acadêmico.	Sim. Tem bolsa de iniciação científica e dá aulas particulares esporádicas.	Não

Felipe	35	Pardo	Solteiro	Não	Acima de 1,5 salários mínimos.	Mora com os pais.	Reside nas imediações de comunidade na região da Gamboa.	Mãe: não soube informar.  Pai: ensino superior completo.	Física	2010	Tem baixo rendimento acadêmico. Quase perdeu a matrícula por ter extrapolado o tempo máximo para conclusão do curso. Conseguiu extensão de vínculo com a universidade por mais quatro períodos.	Não. Trabalha como <i>freelancer</i> .	Não
--------	----	-------	----------	-----	--------------------------------	-------------------	--	--	--------	------	---	--	-----

**Quadro 7:** Situação dos participantes entrevistados.

Os tópicos seguintes examinarão mais a fundo a trajetória de vida de cada um dos entrevistados antes da entrada na Uerj.

### 3.4.1 Rosa

Rosa<sup>10</sup> é estudante do curso de direito, negra, cotista, mãe de três filhos, costureira e maranhense. É filha de um casal de agricultores, a sexta de onze irmãos. Morava em uma região do Maranhão chamada Mirizal, conhecida hoje como Central do Maranhão. A família vivia de agricultura de subsistência. A mãe de Rosa estudou até a antiga quarta série do ensino fundamental (atual quinto ano) e o pai não foi alfabetizado. Rosa foi a quarta da família a vir para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e estudo. Na região onde morava, não havia escola e em um primeiro momento, ela aprendeu a ler e escrever com a mãe e depois com Vitorinha, que era nora e sobrinha do dono das terras para o qual a família de Rosa trabalhava. Rosa estudou, informalmente, até a antiga quarta série do ensino fundamental com Vitorinha, mas, aos doze anos, para dar continuidade aos estudos, teve que buscar trabalho em São Luiz. Inicialmente, morou na casa de um tio caçula para ajudar a esposa do tio, Cida, a cuidar do filho; depois que saiu da casa do tio, trabalhou em três casas de família como empregada doméstica. Na primeira, foi trabalhar sem receber salário em troca da possibilidade de estudar em uma escola pública do bairro, nas duas outras casas recebia salário, sem carteira assinada, tinha uma jornada de trabalho de aproximadamente quatorze/quinze horas e não estudava:

Lá no Maranhão era assim, apesar da minha mãe, minha mãe era uma raridade, ter a quarta-série primária... e... assim essa história de vir para São Luiz para trabalhar, para estudar, isso já é uma recorrência, sempre foi assim, desde a época da minha mãe tinha essa moeda de troca, mas na verdade, até hoje existe isso, mas na verdade a gente vinha ser escrava em São Luiz, né, nas casas de família, né (...). (Rosa)

---

<sup>10</sup> Durante o preenchimento do questionário, Rosa fez duas observações: uma relacionada à raça, outra relacionada ao local de moradia. No tópico “Você se considera”, incomodou-a o termo “preto”. Rosa pontuou que o melhor seria o emprego do termo “negro”. Ela foi informada de que a nomenclatura empregada era aquela definida pelo IBGE nos censos demográficos, mas, mesmo assim, Rosa achou que o termo deveria ser alterado. Outra questão apontada por Rosa referiu-se ao termo “comunidade” no tópico “Onde você mora? Reside em comunidade?” Para a estudante, seria interessante a troca do termo por “favela”, já que, segundo ela, a palavra “comunidade” tem sido empregada como eufemismo de “favela”. Essas observações serão levadas em conta por ocasião da reformulação do questionário.

Rosa permaneceu cerca de dois anos em São Luiz trabalhando como empregada doméstica (entre os doze e quatorze anos de idade), até receber um convite de sua irmã mais velha para morar e trabalhar no Rio de Janeiro. Rosa veio para o Rio de Janeiro para morar com três irmãs, que já viviam na cidade e trabalhavam como costureiras em confecções, ramo no qual Rosa também começou a trabalhar. No Rio de Janeiro, Rosa estudou na Escola Municipal Doutor Cícero Pena e, posteriormente, no curso supletivo noturno do Colégio Santo Inácio:

Quando eu fui para São Luiz trabalhar em casa de família eu fiquei na terceira série primária, mas aí parei... e quando eu vim para o Rio eu não trouxe nada... nenhum documento da escola, aí minha irmã falou: ah, você não sabe nada... é melhor começar na primeira série, aí eu comecei na primeira série, no colégio público, Cícero Pena, em Copacabana. Eu fiz supletivo, o primeiro e segundo ano lá, mas eu sempre avançada, né...depois fui para o Santo Inácio, fiz a prova para o Santo Inácio, passei, e lá eu me achei, né! Quando eu cheguei lá no Santo Inácio, eu estava na terceira série primária e lá eu me encontrei (...) (Rosa)

Rosa se casou, teve três filhos e, mais tarde, depois de anos de trabalho em fábricas de costura, resolveu cursar o pré-vestibular social em uma ONG chamada Educafro. Em 2008, após trabalhar por mais de vinte anos como costureira em confecções, entrou para o curso de direito na Uerj:

Eu trabalhava em uma fábrica em Copacabana e trabalhei uns dois anos nessa fábrica e lá nessa fábrica depois de tantas humilhações, um dia a humilhação foi tanta que eu fui no fundo do poço... e eu não estava fazendo nada de errado, né. E aí eu saio nesse dia de cabeça quente na hora do almoço para espairer um pouco, passo na banca de jornal e vejo uma notinha: Vestibular para carentes... Eu olhei, peguei o contato... era a Educafro, uma ONG que se propunha a capacitar negros, indígenas carentes para inserir no vestibular e aí eu vou lá, faço todo o processo de seleção e passo (...) (Rosa)

Antes da Uerj, Rosa cursou a faculdade particular Bennett, pois obteve uma bolsa de 80% pela Educafro, mas permaneceu somente dois meses, por não conseguir arcar com os R\$ 120,00 restantes da mensalidade, além das passagens, xerox, entre outros gastos. Depois, entrou para a universidade particular Cândido Mendes com o auxílio do Prouni, cursou dois semestres e, em 2008, conseguiu passar para o curso de direito na Uerj, que era seu sonho:

(...) então quando eu ia para o terceiro período lá na Ucam (Universidade Cândido Mendes), passei aqui para a Uerj e aí nesse meio tempo, minha autoestima foi lá para cima, eu achava que chegando na Uerj ia ser fácil porque eu sempre fui uma excelente aluna e eu ia continuar sendo (...) (Rosa)

### 3.4.2 Helena

Helena é estudante do curso de engenharia elétrica, negra e cotista, que veio do interior do estado do Rio de Janeiro para estudar na Uerj. Helena é nascida e criada em Campos dos Goytacazes. A mãe tem formação universitária e o pai tem formação técnica (ensino médio técnico). Foi bolsista em uma escola católica conceituada da região de Campos durante todo o ensino fundamental. No ensino médio, conseguiu bolsa de 85% para estudar em outro colégio particular da região, no qual faria o curso normal (magistério), mas resolveu desistir da bolsa, pois seu sonho era fazer um curso técnico no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet) de Campos:

Eu estudei em colégio particular até o ensino fundamental. Aí no ensino médio eu sempre tive vontade de estudar na escola federal e fazer um técnico, mas no primeiro ano eu não passei e eu ganhei bolsa numa escola particular também, muito cara. Mas meu pai achava que não era o meu sonho, não era o que eu queria, meu objetivo, então eles não deixaram eu ir para esse colégio... então eu estudei todo o ensino médio em escola pública. O primeiro ano foi num colégio estadual, que é bem conhecido na minha cidade, que é o melhor, que é o Liceu de humanidades e depois fui para o Cefet. (Helena)

Helena cursou o primeiro ano do ensino médio em uma escola estadual de Campos e a partir do segundo ano, conseguiu entrar para o Cefet, onde fez o curso técnico de automação industrial. Após o término do curso no Cefet, estudou em um pré-vestibular social, com o objetivo de entrar para uma universidade pública. Optou por engenharia para dar continuidade aos estudos do curso técnico, mas escolheu engenharia elétrica em lugar de engenharia de automação, por considerar mais amplo o campo de trabalho do engenheiro elétrico. Como ainda não existia o curso de engenharia elétrica em Campos nessa época, Helena resolveu estudar no Rio de Janeiro. Tentou vestibular para a UFRJ e a Uerj e conseguiu entrar para a Uerj em 2008:

(...) o que me guiou também para a Uerj era porque engenharia elétrica só tinha na Uerj e na UFRJ. Aí eu tentei na UFRJ, mas lá acabei não tentando elétrica, botei outro curso e eu não consegui lá e aqui eu consegui, mas eu estava muito focada para o vestibular da Uerj porque a prova eu pude fazer em Campos, porque é Uenf (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro), Uerj, tudo junto. E até o último segundo eu queria ficar na Uenf. Só que só tem engenharia de produção, de materiais e civil e nenhuma delas me interessava, então eu resolvi vir para o Rio (...) (Helena)

### 3.4.3 Diogo

Diogo é estudante do curso de engenharia elétrica, cotista e branco, morador de favela na região do Jardim Carioca, na Ilha do Governador. É nascido e criado no Rio de Janeiro. O pai é pedreiro e a mãe, diarista. Teve uma infância conturbada, marcada pela violência física e emocional sofrida pela convivência com o pai alcoólatra:

(...) quando meu pai bebia, ele se transformava numa outra pessoa, ele colocava para fora toda frustração que ele sentia e acabava ficando violento, principalmente, com a minha mãe, que sofreu muito por causa disso, né. Ela apanhou muitas vezes e conforme eu fui ficando mais velho esse tipo de coisa começou a se agravar mais e eu também comecei a apanhar muito nesses momentos em que meu pai estava bêbado e por causa disso eu desenvolvi um medo muito grande do meu pai quando era pequeno. (Diogo)

Os pais de Diogo se separaram quando ele ainda era criança, ficando Diogo com o pai e a avó paterna porque sua mãe não tinha condições de levá-lo para morar com ela. Em relação à vida escolar, Diogo sempre estudou em escolas públicas. No primeiro segmento do ensino fundamental (da antiga primeira à quarta série), estudou em uma escola pública do bairro, perto de casa. A partir do segundo segmento (da antiga quinta à oitava série), passou a estudar em tempo integral na Escola Municipal Anísio Teixeira. Com a mudança de colégio, Diogo sofreu alguns episódios de *bullying*, pois o estabelecimento era maior e ele, muito tímido. Diogo se considerava infantil e imaturo em relação aos colegas o que, na sua opinião, deu margem para as chacotas e a exclusão que sofreu na nova escola:

(...) depois disso eu entrei na segunda metade do ensino fundamental e eu fui para uma escola diferente, uma escola de horário integral... e para mim foi um choque muito grande quando eu entrei para a quinta série, é muito diferente das séries anteriores, né, porque eu vim de um ambiente bem diferente, em que todo mundo era seu amigo, você interagia com todo mundo, você não via que tinham inimizades, os alunos eram cordiais uns com os outros, você não se sentia excluído e quando eu entrei na quinta série, não... o ambiente era muito diferente, todo mundo era muito mais maduro do que eu, e eu era, em comparação aos outros, muito infantil, então por causa disso eu fui excluído... Eu não falava palavrão, eu não tinha a malícia que os outros colegas tinham... e para mim foi difícil, eu tive que me adaptar rápido porque é cruel. A adolescência começa e tal, então para mim foi difícil (...). (Diogo)

No último ano do ensino fundamental (antiga oitava série), Diogo foi estimulado por sua professora de português a tentar uma bolsa de estudos para o Cefet. Nessa

época, os alunos do último ano do ensino fundamental que tivessem nota máxima em todas as disciplinas ao longo do ano ganhavam bolsa de estudos. Diogo conseguiu a bolsa e iniciou o curso técnico em eletrotécnica, em paralelo ao ensino médio regular no Colégio Estadual Horácio de Macedo, que tinha parceria com o Cefet e onde os estudantes que passavam para o Cefet realizavam as disciplinas regulares do ensino médio.

Diogo terminou o ensino médio regular no Horácio de Macedo, mas não conseguiu concluir o curso técnico no Cefet. Segundo Diogo, apesar de gostar muito do curso, nesse período ele começou a desenvolver ansiedade, a sentir dificuldade nas disciplinas e a faltar às provas por medo, o que o levou a desistir do curso:

(...) depois do ensino médio, eu continuei fazendo o técnico, só que comecei a ter um peso para mim e nesse período as minhas ansiedades começaram a se desenvolver muito forte. Tudo que já acontece na Uerj, eu comecei a sentir no técnico... Comecei a ficar com dificuldade nas aulas, comecei a faltar nas provas... Eu nunca faltava nas aulas, tanto que os professores começaram a perguntar o que estava acontecendo, mas eu não sabia explicar... e eu comecei a ficar cansado e com medo, porque no Cefet você era jubilado se você fosse reprovado duas vezes seguidas e eu fui reprovado uma vez, depois passei na segunda, depois fui reprovado novamente e passei na segunda e na terceira reprovação, eu já estava muito cansado... Eu gostava do que eu aprendia, me interessava, só que eu tinha ficado esgotado mentalmente, então eu decidi tentar fazer faculdade. Foi quando eu comecei a tentar entrar para a Uerj. (Diogo)

Após abandonar o Cefet, Diogo começou a tentar o vestibular. Fez curso pré-vestibular por curto período porque achou o curso ruim. Tentou o Enem e o vestibular da Uerj e passou para física na Universidade Federal Fluminense (UFF), biblioteconomia em uma universidade de cujo nome não se recorda e engenharia na Uerj. Optou por este último como forma de resgatar o curso técnico do Cefet, que ele não conseguiu concluir:

(...) mas aí eu fiz o Enem e o vestibular da Uerj e passei aqui para a Uerj em engenharia, passei para biblioteconomia em uma universidade que eu não lembro, passei para a UFF em física e acabei ficando na Uerj por causa do curso de eletrotécnica, porque apesar de não ter concluído, eu gostava do curso, gostava dos professores, eu queria ser como eles, né. E foi uma tentativa de resgate com o curso técnico porque eu gostava tanto dele, dos professores e não consegui terminar... (Diogo)

### 3.4.4 Samanta

Samanta é estudante de letras no curso de português/espanhol, cotista, branca e carioca, do bairro de Água Santa, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Mora com os pais. A mãe era cuidadora de idosos, mas parou de trabalhar para cuidar de seu pai, que era almoxarife da Petrobras e se aposentou por invalidez após um infarto.

Samanta relatou uma infância sofrida, em virtude de um problema de nascença na tireoide que demorou a ser descoberto e causava diarreias, vômitos e febres constantes. Além do problema de saúde, ela também sofreu episódios de agressão física praticada por seu pai, que costumava ser violento com a família:

(...) meu pai que é uma pessoa machista... não bebe, não fuma nem nada, mas é uma pessoa agressiva, a ponto de bater e achar que ia educar os filhos com o cinto... Meu pai trabalhava embarcado e eu acho que isso também mexia com a cabeça dele, porque ele ficava muito tempo fora de casa, às vezes mais de quinze dias e como ele não era presente, ele devia achar que só dar dinheiro e bater era o suficiente para educar a gente. Quando eu tinha seis anos, ele me deu uma cintada que ficou em carne viva as minhas costas... Foi aí que minha mãe teve coragem e deu parte dele... porque ele também era agressivo com a minha mãe. (Samanta)

Já em relação à vida escolar, Samanta relata que sempre foi boa aluna e que gostava de estudar. Fez até a quarta série em uma escola particular do bairro, mas saiu no final do primeiro segmento do ensino fundamental por motivos financeiros e por ter passado a sofrer *bullying* no final da antiga terceira série do fundamental:

Eu estudava em colégio particular e eu amava o colégio, mas na terceira ou quarta série eu comecei a sofrer *bullying*, não era como é hoje em dia, mas já era *bullying* agressivo... Me ridicularizavam, me chamavam de magra, me comparavam com homem porque eu não usava brinco nem nada, não usava vestido porque não gostava e aí as outras crianças faziam *bullying* comigo (...) aí eu acabei saindo dessa escola por causa do *bullying* e também pela questão financeira e fui pra uma outra chamada Brigadeiro Faria e Lima, que ainda existe e é pública. (Samanta)

A partir do segundo segmento do ensino fundamental, Samanta estudou na Escola Municipal Brigadeiro Faria Lima, que foi uma experiência muito feliz na sua vida. Lá, fez diversos amigos e teve o primeiro contato com a língua espanhola, o que a levou mais tarde a pensar em cursar letras:

(...) Aí lá eu fiz da quinta até a oitava série, que agora é de sexto ao nono ano e lá desde que eu cheguei eu me adaptei super bem... Todo mundo queria sentar do meu lado, falavam que eu parecia a *barbie*, todo mundo queria ser meu amigo até as crianças das séries mais avançadas e os professores eu também gostei bastante, tanto é que foi lá que eu descobri o espanhol, foi lá que eu tive a primeira aula de espanhol, que me levou a fazer letras português/espanhol hoje. (Samanta)

Na antiga oitava série do ensino fundamental, Samanta, assim como Diogo, conseguiu uma vaga no Cefet por ter sido uma das melhores alunas da turma. cursou o ensino médio regular na mesma escola de Diogo, Horácio de Macedo, que tinha parceria com o Cefet e escolheu o curso técnico em turismo. Após a conclusão do técnico, não conseguiu emprego nessa área e começou a trabalhar em uma imobiliária. Em paralelo, começou a cursar letras em uma faculdade particular no Méier. Ficou em dúvida entre marketing, turismo e letras, mas optou por letras por ser o curso mais barato.

Apesar de ter começado a estudar em uma faculdade particular, Samanta sempre almejou ingressar em uma universidade pública. No terceiro período da faculdade, o namorado de Samanta, que tinha passado para a Uerj, incentivou-a a prestar o vestibular. Samanta não passou na primeira tentativa, mas na segunda entrou para o curso de letras (português/espanhol), no segundo semestre de 2013:

(...) aí eu comecei letras na universidade no Méier, que depois se uniu com a Gama Filho. Aí eu fui fazendo, fiz até o terceiro período e nisso o meu namorado falou: por que você não tenta a Uerj? E aí minha mãe pagou para mim a prova, mas eu não consegui passar porque fiquei muito nervosa... Aí ele falou: não, você vai fazer de novo! Se eu passei, você também passa. Aí ele pagou para mim a inscrição no ano seguinte e dessa vez eu passei. (Samanta)

#### 3.4.5 Larissa

Larissa é estudante do curso de engenharia mecânica, cotista, parda, moradora de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. Mora com a mãe, o pai e o irmão. A mãe de Larissa trabalha como diarista e o pai entrega pão em uma padaria. Sua infância, segundo ela, foi muito tranquila, a relação com os pais e o irmão sempre foi boa. Além do suporte familiar dos pais, Larissa contava também com o apoio da avó e de outros parentes que eram seus vizinhos:

Bom, foi tranquila a minha infância. Eu brincava na rua sempre que chegava da escola, tomava o café na casa da minha avó com meus primos e tal, aí a gente ia para rua e brincava com os vizinhos, então eu acho que foi uma infância saudável... A gente brincava com os amigos, conversava, ficava todo mundo na calçada conversando. (Larissa)

Larissa estudou em uma escola particular do bairro até a antiga quarta série do ensino fundamental. A partir da quinta, passou a estudar na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (Faetec), onde fez também o ensino médio técnico em estruturas navais. Ela relata que sempre foi boa aluna, mas que durante o ensino médio começou a ter crises de ansiedade e de choro porque se sentia sobrecarregada, com muitas matérias para estudar e achava que não conseguiria “dar conta” de tudo:

Foi tranquilo... O primeiro ano nem tanto porque começou a ter muita matéria, muita coisa, aí eu fiquei muito sobrecarregada, achava que não ia dar conta de nada, foi aí que eu comecei a perceber umas crises de ansiedade, nervoso... não sei... Eu ficava pressionada pelas coisas normalmente, mas era uma cobrança minha mesmo... aí eu ficava chorando, ficava muito nervosa... Eu achava que tinha muita responsabilidade e não estava conseguindo dar conta. (Larissa)

No final do curso técnico, Larissa resolveu tentar o vestibular à guisa de teste, pois ainda precisava cumprir o estágio. Prestou vestibular para engenharia mecânica em todas as universidades públicas, por acreditar que o curso era mais abrangente e complementar ao técnico em estruturas navais e conseguiu passar de primeira para a Uerj, sem cursar o pré-vestibular:

Por estar estudando estruturas navais, eu sempre gostei da área de exatas, aí eu estava pensando em seguir na área, né... então pensei em engenharia naval, só que engenharia naval é muito restrito, então eu pensei, é melhor eu fazer alguma engenharia que tenha a ver com isso, que eu me identifique, mas que seja mais ampla... Aí eu pensei em engenharia mecânica... Aí eu tentei para todas as universidades e passei para a Uerj, só que eu não esperava passar... Eu achava que não ia conseguir logo de primeira (risos). (Larissa)

#### 3.4.6 Luiz

Luiz é estudante do curso de ciência da computação, cotista e branco, morador de favela na região de Rio das Pedras, no estado do Rio de Janeiro. Mora com a mãe,

que é comerciante, dona de um bar. Tem boa relação com o pai e a mãe, que são separados. Em relação à vida escolar, Luiz sempre estudou em escolas públicas e se considerava bom aluno. A partir do segundo segmento do ensino fundamental (antiga quinta série), começou a ter rendimento inferior na escola e maior dificuldade nas matérias:

Na escola eu era muito inteligente. No ensino fundamental, primeira, segunda série, eu sempre tirava nota boa, eu gostava de estudar. Minha mãe também sempre puxou meu pé para estudar, sempre ficou em cima toda hora para estudar... O meu rendimento começou a cair por volta da quinta, sexta série... As minhas notas começaram a cair... Eu tirava notas boas e comecei a tirar notas aceitáveis. (Luiz)

No final do ensino fundamental, por volta da antiga sétima/oitava série, Luiz sofreu alguns episódios de *bullying* na escola por ser muito tímido, mas nada que, segundo ele, tenha causado impacto significativo em sua vida.

Cursou o ensino médio em paralelo ao curso técnico de informática no Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e ao pré-vestibular social. De manhã, cursava o técnico, à tarde o ensino médio e à noite o cursinho pré-vestibular. Quando terminou o ensino médio, trabalhou um ano como jovem aprendiz na área administrativa de uma empreiteira. No ano seguinte, passou para o vestibular da Uerj em ciência da computação. Luiz escolheu o curso por ter gostado do técnico em informática do Senac; queria seguir na área e a faculdade, segundo ele, seria uma forma de progredir profissionalmente:

Eu tinha feito o curso de informática um ano no Senac e eu queria continuar na área, então eu preferi dar foco total na Uerj. (Luiz)

#### 3.4.7 Mariana

Mariana é estudante do curso de psicologia, não-cotista e branca, moradora do bairro Honório Gurgel, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Mora com a mãe, pedagoga de formação. O pai faleceu no início de sua vida adulta. Mariana teve uma infância tranquila e tem boa relação com a mãe. Cursou todo o ensino fundamental em uma escola particular perto de casa. No segundo segmento do ensino fundamental, fez prova

para concorrer a uma bolsa de estudos no colégio em que estudava e conseguiu bolsa de 100%:

Eu estudei em uma escola particular durante o ensino fundamental, em uma escola que era perto da minha casa e no ginásio, através de uma prova, eu consegui bolsa de 100% nessa escola. Acho que porque eu era boa aluna, então eles me deram essa bolsa... (Mariana)

No ensino médio, Mariana fez prova para o Cefet e para a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Passou nos dois processos seletivos, optando por estudar na Fiocruz, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, no curso técnico de laboratório de biodiagnóstico:

E eu acho que eu escolhi o curso porque era laboratório, sabe... Eu pensava: vou ser cientista, sabe... Um negócio assim (...) (Mariana)

No final do ensino médio, Mariana prestou vestibular para todas as universidades federais do Rio de Janeiro e passou para o curso de letras na UFRJ. Inicialmente, ficou na dúvida entre letras e farmácia. Pensou em fazer letras por gostar muito das aulas de português, literatura e redação, mas também gostava dos professores de laboratório do curso técnico e achava que seria bom fazer farmácia, para “aproveitar” a formação técnica:

No ensino médio eu tinha dúvidas se queria fazer letras ou farmácia... Letras porque eu gostava muito de literatura, gostava muito das minhas aulas de português, literatura, redação... Tinha uma afinidade muito grande com isso e farmácia porque eu adorava os professores do curso técnico que eram dessa área, então eu achava que era uma área muito legal de se pensar uma vez que eu tinha feito o curso técnico numa área similar. (Mariana)

Mariana cursou um semestre do curso de letras e, apesar de ter gostado da experiência, acabou desistindo por achar que a carreira docente é mal remunerada e estressante. Então tentou o vestibular novamente e passou para farmácia no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), mas também desistiu do curso porque sua turma de farmácia era a primeira do instituto. O curso ainda não tinha sido aprovado pelo MEC e o *campus* estava em construção, não possuía biblioteca nem restaurante, dentre outras

instalações. Fez novo vestibular e passou para farmácia na UFF e na UFRJ e optou pela primeira.

Fez três anos de farmácia na UFF, mas não aguentou e acabou abandonando o curso em decorrência da pressão dos professores sobre os alunos, além dos assédios morais que relatou ter sofrido:

Eu passei por uma questão de assédio moral dentro da faculdade... Existe um assédio moral meio institucionalizado dentro do instituto de química da UFF. Na farmácia e na biologia eu não tive grandes problemas porque a gente faz matérias desses três cursos, mas no de química esse assédio começou logo no primeiro período. (Mariana)

Nessa época, além dos problemas na faculdade, Mariana também estava vivendo o luto pela morte do pai, que tinha falecido no início de seu curso de farmácia na UFF. Começou, então, a fazer terapia particular. Durante a terapia, interessou-se por psicologia e se matriculou em duas disciplinas do curso na UFF a título de experiência. Gostou muito das aulas e resolveu tentar o vestibular novamente, agora para psicologia. Não passou na primeira tentativa, mas se inscreveu em um pré-vestibular. Como não tinha condições de pagar um cursinho particular, Mariana se matriculou no pré-vestibular social do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) que, segundo ela, foca no processo seletivo da Uerj. Depois de um ano de pré-vestibular, Mariana tentou a Uerj e passou para psicologia.

#### 3.4.8 Jéssica

Jéssica é estudante do curso de matemática, não-cotista e branca, nascida em São Pedro da Aldeia, na Região dos Lagos do estado do Rio de Janeiro. O pai é vendedor autônomo e a mãe abriu um pequeno bazar de artigos de papelaria, após se separar do marido quando Jéssica cursava o último ano do ensino médio.

Jéssica veio para a capital com o objetivo de cursar a universidade e, atualmente, mora na casa de parentes em uma comunidade em Bangu. Segundo ela, sua infância e adolescência foram boas. Os pais sempre foram presentes e o relacionamento familiar, tranquilo. Possui uma irmã mais nova e relata que sempre teve bom relacionamento com ela.

Cursou o ensino fundamental e o ensino médio em uma escola particular próxima a sua casa e conta que era boa aluna, mas tinha poucos amigos, por ser muito tímida e reservada:

(...) estudei sempre em uma escola particular perto de casa e eu era boa aluna, o único problema é que eu realmente não conseguia me enturmar muito com as outras pessoas da minha idade, eu não tinha os gostos parecidos... Eu não conseguia me encaixar muito, então eu sempre tive uma sensação de estar deslocada um pouco... e eu tinha um grupinho pequeno de amigos, mas na parte dos estudos, eu sempre me interessei muito em estudar, em aprender... O problema era mais a parte de relacionamento, a parte social. (Jéssica)

No último ano do ensino médio, Jéssica cursou um pré-vestibular oferecido pela própria escola em que estudava, mas como os pais não tinham condições financeiras, não pôde fazer o curso completo e assistia apenas algumas aulas avulsas nas manhãs de sábado. No restante do tempo, ela conta que estudava sozinha na biblioteca do colégio.

Em relação à escolha pelo curso de matemática, Jéssica lembra que sempre quis fazer um curso na área de exatas e apesar de também gostar das matérias de humanas, a exemplo de história, nunca se imaginou trabalhando em uma área que não fosse voltada para as exatas. Em um primeiro momento, pensou em cursar geofísica. Tentou o Enem e o vestibular da Uerj, mas como não conseguiu passar, decidiu ficar no curso de matemática da Uerj, para o qual passou na primeira tentativa.

#### 3.4.9 Felipe

Felipe é estudante do curso de física, não-cotista, pardo e carioca. Mora nas proximidades de uma comunidade na Gamboa, região portuária do Rio de Janeiro. Seu pai é militar do exército e a mãe é dona de casa. Tem uma relação difícil com o pai que, segundo ele, é bastante controlador e opressor. Estudou durante todo o ensino fundamental em escola particular e no ensino médio conseguiu vaga para a Fundação Osório, instituição federal de ensino vinculada ao Ministério da Defesa.

Felipe relata que sempre foi bom aluno até a entrada no ensino médio. A partir daí, seu rendimento escolar caiu muito e ele teve tantas reprovações que foi obrigado a sair do colégio e terminar o ensino médio no supletivo de uma escola pública. Quando concluiu o ensino médio, Felipe tentou vestibular para diversos cursos em várias

instituições públicas e conseguiu passar para o curso de pedagogia no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj). Segundo ele, seu objetivo principal era conseguir formação de nível superior:

Bom, o primeiro curso que eu fiz foi pedagogia no Iserj, eu me inscrevi para várias instituições, vários cursos e acabei passando para lá, antes de entrar para a Uerj... porque meu objetivo era ir atrás do canudo e eu consegui (...) (Felipe)

Ele conta que gostou do curso e dos professores. Após se formar, lecionou por seis meses nas séries iniciais do ensino fundamental, mas desistiu por se considerar malvisto pelos pais de alguns alunos, o que, segundo ele, decorria do fato de ser homem em uma profissão tida como feminina:

(...) na hora de dar aula é que é o problema porque homem para dar aula para criança pequena ainda não é uma coisa bem vista e foi o meu caso... Acontece que quando eu comecei a trabalhar com criança, eu trabalhei seis meses, eu era malvisto por alguns pais e foi aí que eu percebi que não era o meu lugar (...) (Felipe)

Felipe decidiu, então, tentar o vestibular para outro curso e escolheu física, por ser a matéria de que gostava na escola. Optou por prestar o vestibular somente para a Uerj, por preferi-lo ao Enem e foi aprovado na reclassificação para o segundo semestre de 2010.

As histórias de vida de Rosa, Helena, Diogo, Samanta, Larissa, Luiz, Mariana, Jéssica e Felipe são bastante diferentes, mas em alguns momentos convergem e dialogam. Para além das particularidades observadas nos relatos de cada entrevistado, percebem-se, também, pontos de aproximação e a emergência de núcleos de sentido (categorias) referentes ao primeiro bloco temático do roteiro de entrevista: a trajetória de vida antes da universidade.

De acordo com Aires (2009, p. 49), “o tratamento de análise dos dados com a entrevista compreensiva acontece pela emergência dos núcleos de sentido, categorização feita a partir do esforço na perspectiva de cruzar os detalhes anunciados e mobilizados através do discurso”.

Assim, a partir do cruzamento das fichas de análise dos entrevistados, surgiram dois núcleos de sentido referentes ao primeiro bloco temático: “O bom rendimento

escolar: sempre fui bom aluno” e “A escola e a relação com os professores, funcionários e colegas: é possível ser feliz na escola?”.

### 3.5 O bom rendimento escolar: “sempre fui bom aluno”

Um dos pontos de convergência na fala dos entrevistados é o relato de terem sido bons estudantes no período escolar<sup>11</sup>, como mostram os trechos a seguir:

No colégio, Santo Inácio, eu era uma excelente aluna e o colégio não só me deu essa parte acadêmica, mas ele ajudou a me encontrar, porque lá eu extravasava todas as minhas dúvidas, os meus anseios, as minhas vontades, né... me contemplava, né... na parte religiosa, na parte social, política também... eu tinha esse espaço lá. Foi muito bom! Foi um espaço que me deu voz! Lá eu tinha amizade com todo mundo, falava com todo mundo... Eu era feliz lá! Fui muito feliz lá! (Rosa)

(...) No ensino fundamental inicial, né, eu sempre tive bom desempenho na escola e pulei de série. Eu fui alfabetizada antes do tempo normal, então era engraçado porque eu ia para a escola e a professora nunca sabia qual era a sala que era a minha sala (risos). Eu tinha a idade das crianças menores, mas eu sabia o que as maiores estavam dando. E aí eu não queria ficar na turma das minhas coleguinhas, eu queria ficar na outra turma porque eu sabia o que a professora estava falando e eu queria ficar lá, para aprender mais. Aí, a diretora do colégio chamou a minha mãe e falou com ela que eu estava acima da média e eu ia conseguir pular. Aí eu saí do segundo período e fui direto para a alfabetização. Então... eu sempre gostei de estudar. (Helena)

(...) Eu não tinha dificuldade na escola, eu era bom aluno, eu só precisava tirar dúvida de algumas coisas pontuais. Eu sempre tive uma dificuldade muito grande com português porque eu tenho dislexia, então eu tenho dificuldade de identificar som, eu às vezes esqueço o som das letras, elas para mim deixam de fazer sentido em certo momento e eu tenho que fazer um esforço muito grande para lembrar... mas apesar disso, eu sempre fui bom aluno. (Diogo)

Eu sempre gostei de estudar, então o estudo era meu refúgio... mas como eu passava muito mal muitas vezes, eu faltava muito à escola, minha mãe não me deixava ir e eu sempre chorava pedindo para ir para a escola, mas ela não me deixava... Ela dizia: mas você está com febre! E eu chorava porque queria ir mesmo assim... (Samanta)

Eu gostava da escola, dos alunos, dos professores, eu era boa aluna... Foi uma época muito boa, eu gostava bastante. (Larissa)

<sup>11</sup> Somente Luiz e Felipe relataram queda no rendimento escolar, sendo que Luiz começou a ter um pouco mais de dificuldade a partir do segundo segmento do ensino fundamental, mas nunca foi reprovado. Já Felipe, a partir do ensino médio, passou a ter dificuldade nas disciplinas e foi reprovado inúmeras vezes, apesar de ter sido ótimo estudante no ensino fundamental.

Na escola eu era muito inteligente... No ensino fundamental, primeira, segunda série, eu sempre tirava nota boa, eu gostava de estudar. Minha mãe também sempre puxou meu pé para estudar, sempre ficou em cima toda hora para estudar... A partir do quinto ano, eu tive uma queda de rendimento, mas eu sempre tentava me esforçar, me dedicar. (Luiz)

Eu era boa aluna... No ginásio eu fiz uma prova para tentar bolsa de estudo na escola e consegui bolsa de 100%. (Mariana)

(...) Na parte dos estudos, eu sempre me interessei muito em estudar, em aprender (...) (Jéssica)

(...) eu comecei a ser mau aluno perto da adolescência, antes de terminar a escola... Mas antes disso eu era um ótimo aluno... Quando eu cheguei no ensino médio é que foi o problema. (Felipe)

Esse sentimento, entretanto, não perdura durante a maior parte da graduação. Há uma sensação de inadequação e de incapacidade na maioria dos entrevistados, mesmo naqueles que estudaram em escolas particulares. Helena, por exemplo, fez todo o ensino fundamental na rede privada e cursou o ensino médio no Cefet, que é uma escola técnica de excelência, mas mesmo assim se sentia inferior aos colegas que não eram cotistas e tinham estudado em escolas particulares de renome:

É... no início, eu acho assim, na minha turma quando eu entrei por cota, hum... é estranho dizer, mas eu achava, antes de entrar aqui, no pré-vestibular, no colégio... eu me sentia à frente das outras pessoas, mas quando eu entrei por cota eu entendi muito o porque da cota, porque eu não estava nivelada com as outras pessoas. É... eu não era uma aluna péssima, poderia estar ali na média, mas os assuntos, a maioria, como cálculo, os meus colegas já tinham visto aquilo antes e eu não e a maioria dos que viram antes eles não eram cotistas, estavam vindo de colégios caríssimos, mas já tinham uma vivência com aquele conteúdo, que eu não tinha e então já senti essa diferença. (Helena)

Jéssica, que fez todo o ensino fundamental e médio em escola particular e sempre foi boa aluna, também relata que durante a faculdade sentiu dificuldade no curso e achava, principalmente no início, que não conseguiria “dar conta”, que nunca conseguiria alcançar o padrão exigido pelo curso e pelos professores:

(...) teve um período em que eu me senti muito pressionada, como se eu não conseguisse alcançar um padrão que queriam de mim, então foi bem difícil. (Jéssica)

Rosa, apesar da trajetória escolar truncada, com diversas interrupções, sempre foi boa aluna e gostou de estudar. cursou parte do ensino fundamental e do ensino médio no período noturno de uma escola particular renomada do Rio de Janeiro e ao entrar na graduação, assim como Helena, sentiu que não era mais a boa estudante da época de escola. Percebe-se na fala de Rosa, em muitos momentos, um sentimento de inadequação, de fracasso e de inferioridade:

(...) E aí eu repeti constitucional mais duas vezes, civil mais três vezes... foi horrível... Aí começou a vir a depressão...caiu a ficha de que eu não era mais a aluna excelente e que todo mundo foi passando por mim, minha turma, outra turma (...). Eu só fui entender que eu não era burra... Eu deixei uma matéria para trás de introdução à sociologia, que eu fui pegar só no quarto período, já totalmente deprimida... Acho que já estava até pelo Nace e aí, o professor dando aula, começou a falar sobre mérito e aí fez uma analogia assim: vamos imaginar dois alunos que estudaram juntos, passaram no vestibular juntos, vieram para a faculdade e tal... Só que um saiu aqui da faculdade e vai ter cursos complementares: inglês, judô, natação e tal, enquanto o outro saiu daqui e vai trabalhar na obra do metrô (era na época em que estava tendo obra do metrô aqui por causa de Copa e Olimpíadas) e tudo que ele estuda é o que está aqui dentro, durante o período de aula... No resto do tempo ele está dormindo, se deslocando para o trabalho ou para casa ou trabalhando e o outro só estuda (...). O que saiu daqui e vai fazer outros cursos tirou 7 e o que trabalha passa, mas passa com a média 5... Quem tem mais mérito? Aí nesse dia, com essa analogia, foi que eu falei... Caraca, é a minha vida, entendeu... Eu não sou burra, é a adversidade da vida, entendeu... Porque até então eu achava que era eu, que o problema estava em mim... Como eu sou burra, todo mundo consegue e eu não... (Rosa)

Na fala de Diogo também é notório o sentimento de inferioridade, de incapacidade e até mesmo incredulidade por ter conseguido passar para o vestibular da Uerj. Diogo acha que, mesmo tendo estudado em escolas públicas de referência, como o Colégio Horácio Macedo e o Cefet, não estava tão bem preparado quanto os colegas que estudaram em outras instituições:

Por mais que o Horácio Macedo fosse bom, ele era um colégio público e não tinha condição suficiente de me preparar para fazer o Enem, para fazer o vestibular... Se você estuda em escola pública praticamente é impossível você conseguir entrar em uma universidade pública, você pode conseguir um desconto numa particular porque mesmo com cota é impossível, porque quando você faz essas provas você não está concorrendo só com alunos de colégios públicos comuns... Você concorre com alunos do Pedro II, do Cefet,

do Colégio Militar... Se eles colocarem para cotas, você não vai conseguir de jeito nenhum... então quando eu entrei aqui para a Uerj, foi uma grande surpresa... (Diogo)

Luiz, que era bom estudante na escola e teve somente uma pequena queda de rendimento a partir do final do ensino fundamental, queixa-se de ter dificuldade em diversas disciplinas da graduação por causa da base deficitária em matemática. Ele acredita que se tivesse tido uma boa base nessa matéria, conseguiria cursar a graduação sem grandes problemas. É interessante o relato de Luiz porque ao mesmo tempo que ele menciona sua base insuficiente em matemática, narra que a professora da matéria era muito boa e que por isso se lembra de pontos da matemática nas disciplinas da graduação. Segundo ele, outros professores na escola também eram ótimos, mas, mesmo assim, o conteúdo aprendido é insuficiente para a faculdade:

Meu problema na graduação seria a base, que é matemática e meu ensino médio não foi tão bom assim... O segundo e terceiro ano foi, mas eu não lembro mais tanta coisa... na parte da matemática foi excelente porque minha professora pegava no pé... Ela mandava bilhete para casa para dizer que não fez o dever... enfim... ela puxava muito nosso pé e algumas coisas daqui eu lembro por causa dela, mas... eu tive professores muito bons, mas acho que eu não consegui aproveitar... E o ensino foi muito bom, com os recursos que as escolas públicas têm, foi muito bom porque eu nunca fiquei sem professor em nenhuma turma... Era muito raro ficar sem professor tanto no fundamental quanto no médio e a minha escola no fundamental era até melhor do que algumas particulares porque lá o diretor era meio bronca mesmo... Ele batalhava pela escola e aí nesse tempo de fundamental e médio eu nunca tive tantos problemas na escola, mas eu poderia ter tentado me focar mais... porque aí eu conseguiria ter uma base muito boa. Eu acho que se eu tivesse uma base boa eu levaria de boa... meu problema é o antes da Uerj, o cálculo zero: trigonometria, essas coisas... (Luiz)

Percebe-se, nos relatos acima, um sentimento de inadequação e de inferioridade nas falas dos entrevistados. De acordo com Zago (2006, p. 231), que cita uma matéria de 2002 da *Folha de São Paulo* sobre dados dos vestibulares de universidades públicas do Rio de Janeiro e São Paulo, há um fenômeno de autoexclusão comum entre estudantes de escolas públicas e oriundos das camadas populares, que os faz desistirem de entrar na universidade antes mesmo de tentar o vestibular, por se considerarem incapazes ou inadequados. Esse sentimento também é comum entre estudantes que, mesmo tendo sido aprovados no vestibular, duvidam de sua capacidade e creditam o êxito à sorte.

Para Piotto e Alves (2016, p. 141), diversos estudantes oriundos das camadas populares não cogitam estudar em universidades públicas por acreditarem que não têm chances concretas de ingresso. Diogo, um dos entrevistados, menciona que a maioria dos alunos de escolas públicas não tem chances de disputar uma vaga com os egressos das escolas particulares de elite. Ele acredita, ainda, que mesmo entre aqueles que disputam as vagas reservadas aos alunos oriundos de escolas públicas, os que cursaram escolas públicas “normais” perdem para os que cursaram escolas públicas de renome, como Pedro II, Colégio Militar, Cefet etc., o que reforça a autoexclusão e o sentimento de inadequação e não-pertencimento que os estudantes das classes populares experimentam ao ingressar no ensino superior.

É interessante observar que os entrevistados, apesar da trajetória escolar exitosa durante a maior parte dos ensinos fundamental e médio, duvidam de sua capacidade de cursar o ensino superior de forma igualmente exitosa. Em algumas das falas anteriores, como nas de Helena e Rosa, há um sentimento de desvantagem em relação aos colegas não-cotistas. Acredita-se que esse sentimento de inadequação possa estar associado ao conceito de *habitus*, presente na teoria de Bourdieu. Para o autor, o *habitus* é a “estrutura incorporada pelo indivíduo que refletiria as características da realidade social na qual esse indivíduo foi anteriormente socializado” (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 29). De acordo com Bourdieu:

(...) cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações”, que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subsequentes (...). O *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação (BOURDIEU, 1983a *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 25).

O *habitus* é a ponte entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, a mediação entre indivíduo e sociedade, ou seja,

um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

Para Bourdieu, o *habitus* está diretamente ligado à classe ou posição social ocupada pelo indivíduo, entretanto, para o autor, a ideia de classe social não está relacionada apenas ao conceito de capital econômico (renda financeira), mas também ao conceito de capital cultural, social e simbólico. O capital cultural, por exemplo, é tudo aquilo que o indivíduo acumula na educação (diplomas, leituras, escolarização etc.), sendo que certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores, gerando uma hierarquia cultural (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016; SETTON, 2002).

As hierarquias culturais reforçam as divisões sociais, na medida em que os indivíduos que possuem uma bagagem cultural considerada superior (elite) têm maior facilidade de adaptação e convivência em espaços sociais nos quais circula o capital cultural hegemônico (escolas, universidades etc.). É possível, portanto, que esse sentimento de inadequação e inferioridade, que aparece na fala de diversos entrevistados, possa estar relacionado ao *habitus* de classe dos indivíduos oriundos das camadas populares, que precisam fazer um esforço para compreender e se aproximar da cultura hegemônica presente no ambiente universitário (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016; SETTON, 2002).

No texto “Um paraíso perdido”, do livro *A miséria do mundo*, organizado por Bourdieu, Sylvain Broccolichi narra a entrevista realizada com três meninas parisienses, Claire, Muriel e Nadine, que viveram “a experiência da queda brutal de seu valor escolar ao chegarem ao liceu”. As personagens francesas, assim como nossos entrevistados, consideravam-se boas estudantes no período escolar (equivalente ao ensino fundamental no Brasil) e, após entrarem no liceu (correspondente ao ensino médio no Brasil), passaram a se sentir desvalorizadas e despreparadas. Nas palavras de Broccolichi:

(...) Esta descoberta se acompanha, para todas as três, de um balde de água fria jogado em suas esperanças bem como o surgimento de uma postura crítica em relação às estruturas e às condições de trabalho na escola. Provenientes de três colégios diferentes, foi no liceu Verlaine que elas se desencantaram ao descobrir um mundo mais nitidamente hierarquizado (...). Fazendo parte até então dos “bons alunos” que uma escola benevolente reconhece e encoraja, elas ficaram particularmente surpresas e chocadas com o tratamento reservado a suas novas dificuldades encontradas ao nível do liceu (...). (BROCCOLICHI, Coord. BOURDIEU, 1993/2012, p. 505).

As meninas parisienses, entrevistadas na década de 1990, estavam vivendo um momento de democratização do ensino francês, que se intensificou a partir da década de

1980. Nesse período, os estabelecimentos de ensino secundário (liceus), graças ao prolongamento da obrigatoriedade escolar até os dezesseis anos, passaram a receber estudantes de famílias culturalmente desfavorecidas, que antes dificilmente chegavam aos liceus. Processo similar ao que temos vivido no Brasil, com a democratização do acesso ao ensino superior nos últimos quinze anos.

Apesar dessa democratização do acesso ao ensino secundário ocorrida na França, Bourdieu e Champagne chamam a atenção para o surgimento de um novo tipo de exclusão, mais sutil e menos perceptível, que decorre não mais do acesso negado aos estudos, mas de um “processo de eliminação adiado e diluído no tempo” (2012, p. 482). Essa exclusão, que se dá de forma continuada nas instituições de ensino, deriva das contradições geradas pelo acesso das novas camadas sociais a um nível de ensino historicamente elitizado e que, muitas vezes, não está preparado para receber um novo público que não detém o capital cultural e social hegemônico, fenômeno que ocorreu não só nos liceus franceses, mas nas universidades brasileiras e que é possível observar nos relatos da maioria dos estudantes entrevistados.

### **3.6 A escola e a relação com os professores, funcionários e colegas: é possível ser feliz na escola?**

Além das referências ao bom rendimento escolar antes da entrada na universidade, destacam-se, na fala dos entrevistados, a relação com a escola e as experiências felizes vividas na caminhada escolar. Em diversos relatos sobre a trajetória de vida antes da universidade, há passagens relativas à relevância desses estabelecimentos na vida dos entrevistados. Eles mencionam a estrutura desses espaços e a influência positiva de professores e funcionários. A escola aparece, em muitos relatos, como local de refúgio, de fuga dos problemas, de incentivo, de acolhida e de prazer. Nota-se, em algumas falas, a importância da admiração, das relações de confiança e de amizade estabelecidas com professores e funcionários da escola.

Rosa, por exemplo, salienta as relações construídas com os funcionários e professores do supletivo noturno da escola particular católica da Zona Sul do Rio de Janeiro, onde estudou do terceiro ano do ensino fundamental até o final do ensino médio. Menciona a relação de amizade com o seminarista da escola, que a incentivou a fazer parte da pastoral, dos cursos bíblicos e dos retiros promovidos pelo estabelecimento. Fala, também, dos momentos de escuta e acolhimento proporcionados

pela assistente social, que, segundo Rosa, foi a pessoa que ela elegeu como sua psicóloga. Recorda-se, com carinho e admiração, dos professores que despertaram seu olhar crítico e questionador sobre o mundo e a vida, o que contribuiu mais tarde para o seu engajamento político direcionado à militância negra:

(...) O colégio não só me deu essa parte acadêmica, mas ele ajudou a me encontrar, porque lá eu extravasava todas as minhas dúvidas, os meus anseios, as minhas vontades, né... Me contemplava, né... Na parte religiosa, na parte social, política também... Eu tinha esse espaço lá. Foi muito bom! Foi um espaço que me deu voz! Lá eu tinha amizade com todo mundo, falava com todo mundo... Eu era feliz lá! Fui muito feliz lá! (...). Lá eu tive também a parte religiosa (eu sempre fui católica), eu conheci um seminarista, que começou a chamar o pessoal para fazer parte da pastoral, né e fazer retiros, passeios com os jovens adultos da noite, que à noite o Santo Inácio é só para carentes, e aí ele começou a fazer esses retiros e se tornou um grande irmão para aquele público (costureiras, domésticas, faxineiras, porteiros) (...). Lá eu tive contato com política também porque o professor de matemática, um negão, era o Evaldo, filiado ao PT, militante do PT, tinha outra professora de matemática, a Márcia, e tinha também a Rosa Maria, que era *hippie*, do teatro e ela levava peças teatrais para colocar lá no teatro para a gente e tinham muitas palestras com o Betinho, com a Benedita da Silva, na época que ela era militante do sindicato das domésticas, então isso foi me moldando (...). Apesar de nunca ter sido filiada a nenhum partido, foi despertando meu engajamento (...). Mas o Santo Inácio me deu isso tudo! Lá eu tinha também psicóloga que eu elegi psicóloga, que era a assistente social (risos). (Rosa)

Rosa salienta também a importância da amizade com os colegas no ambiente escolar, como mostra a passagem a seguir:

Lá eu também fiz muitas amizades. Nós ficamos um grupo fixo de 49, era o grupo do 49... tinha um barzinho na Dezenove de Fevereiro que virou a nossa casa... A gente fazia festas na casa de um, na casa de outro, ia para cinema, ia para praia e eu tive essa vida. (Rosa)

Diogo também tem boas lembranças das escolas públicas onde cursou o ensino fundamental e o médio. Refere-se com consideração e admiração à professora de português, que fez parte de sua trajetória escolar no segundo segmento do fundamental. Ele lembra que ela era exigente, cobrava muito dos estudantes e acreditava que o futuro da educação eram os trabalhos em grupo e o estímulo à produção escrita. Segundo Diogo, ela se preocupava muito com os alunos e sempre mencionava as oportunidades disponíveis fora dos muros da escola. Uma das oportunidades recorrentemente citadas pela professora era o Cefet. Na época, os melhores alunos do último ano do ensino

fundamental tinham ingresso garantido no Cefet, sem a necessidade de concurso. Diogo acredita que deve sua vaga no Cefet ao incentivo e à ajuda dessa professora:

Eu tive nesse período uma boa professora de português, apesar de eu não ser bom em português, eu me esforçava muito para fazer o que eu podia fazer e eu fazia da melhor forma possível. Ela sempre falava das oportunidades que a gente podia aproveitar e o Cefet foi uma dessas oportunidades. Ela sempre falava que a gente devia tentar e tal e foi ela que me incentivou a me esforçar para tentar entrar no Cefet (...). Eu comecei a me esforçar muito para conseguir tirar nota máxima em tudo, principalmente em português, mas em português eu tinha mais dificuldade por causa da dislexia, então eu nunca tirei notas boas em português, eu tirava o suficiente para passar, o resto eu me garantia com redações e com trabalhos. E foi nesse momento que essa professora me ajudou. No primeiro semestre da oitava série, eu não tirei “Ótimo” em português, eu tirei “Muito Bom”, só que a professora resolveu me dar a oportunidade porque ela viu que eu estava me esforçando muito e ela aumentou a minha nota e para mim foi muito importante porque senão eu não teria conseguido entrar para o Cefet. (Diogo)

Diogo fez menção, ainda, à diretora dessa mesma escola, que segundo ele era uma pessoa comprometida. Incentivava o esporte, a cultura e tratava os estudantes como se fossem seus próprios filhos. De acordo com ele, todos tinham respeito e admiração por ela:

A diretora também criou toda uma estrutura muito grande para o bem-estar do aluno, né. Para ela todo aluno lá era filho dela e a gente tinha um respeito muito grande por ela. Ela já era uma senhora, tinha dificuldades para andar, mas estava sempre na escola. (Diogo)

Também Samanta destaca a importância dos professores da escola pública em que estudou no segundo segmento do ensino fundamental. Foi nesse período que ela teve o primeiro contato com a língua espanhola, o que, mais tarde, despertou seu interesse pelo curso de letras (português/espanhol):

(...) os professores eu também gostei bastante, tanto é que foi lá que eu descobri o espanhol, foi lá que eu tive a primeira aula de espanhol com uma professora maravilhosa, que foi o que me levou a fazer letras português/espanhol hoje. (Samanta)

Outra questão recorrente na fala dos estudantes entrevistados diz respeito à estrutura oferecida pelas escolas, as atividades extraclasse, o incentivo ao esporte, às

artes, à cultura e o sentimento de bem-estar e acolhimento proporcionado pelo ambiente escolar.

Diogo, por exemplo, fala da importância das oficinas extraclasse oferecidas no segundo segmento do ensino fundamental, além dos laboratórios que eram utilizados pelos estudantes nas aulas de química. Recorda, também, as festas escolares anuais, como o dia das crianças e as olimpíadas, além dos festivais de música promovidos com regularidade:

E a Anísio Teixeira foi uma excelente escola. Para mim era a melhor do estado porque a gente tinha horário integral, oficinas de artes plásticas, futsal, vôlei, artes cênicas, tinha laboratório de química, oficina de música, dança e várias outras (...). Eu lembro que um dos grandes momentos da escola era no dia das crianças. Nesse dia era dia livre, você podia ir como quisesse, você levava o que quisesse, a refeição era diferente, a gente ia para escola, mas para curtir, brincar, tinham vários eventos, então era bem bacana. Todo ano a gente tinha olimpíada na escola também, uma semana de olimpíada gigante, com vários eventos... eu jogava xadrez, pingue-pongue. Muitas vezes a gente tinha também na escola shows, banda de música. O *afroreggae*, por exemplo, tinha todo ano (...) (Diogo)

Outra experiência marcante na vida escolar de Diogo foi o ensino médio. Ele relata que ao conseguir a vaga no Cefet, foi encaminhado ao Colégio Estadual Horácio Macedo, onde os estudantes do Cefet cursavam as disciplinas regulares do ensino médio. Para ele, sua experiência aí foi inesquecível. Nas palavras de Diogo, o Horácio Macedo foi sua “*high school*”. Ele lembra com saudade que havia um clima generalizado de confiança e amizade. Todos os estudantes se respeitavam, se conheciam e se ajudavam. Ele conta, por exemplo, que os alunos podiam deixar a mochila e seus pertences pessoais em qualquer lugar porque ninguém roubava:

O Horácio Macedo não se comparava nem mesmo com colégios particulares, era um ambiente muito diferente... de confiança, de amizade, de trabalho em grupo... Quando eu chegava, eu demorava uns quinze minutos para chegar na sala porque eu tinha que apertar a mão de todo mundo que encontrasse no caminho porque todo mundo era amigo, todo mundo conversava com você, interagia com você... Não existiam divisões, sabe. A gente tinha a semana de trote, a gente recebia os alunos que entravam na escola, eles interagiam com a gente... E a gente desenvolvia esse espírito de companheirismo com os alunos que chegavam (...). As pessoas deixavam suas mochilas em qualquer canto, por exemplo, tinha uma parte coberta com várias mesas para as pessoas sentarem e essas mesas estavam sempre cheias de mochilas... O meu amigo deixou o celular dele no banheiro, um celular caro, na época, custava uns dois mil reais, a família dele tinha uma condição muito boa e aí o celular passou a dia inteiro no banheiro e quando ele voltou estava exatamente no mesmo lugar... Era assim... Esse era o Horácio Macedo. Todo mundo era muito solícito com todo mundo, todo mundo estava ali junto, tinha o mesmo

objetivo e foi uma experiência muito bacana... Eu fiz grandes amigos ali e muitos deles vieram aqui para a Uerj. (Diogo)

Diogo também recorda com nostalgia a experiência no Cefet. Apesar de não ter concluído o curso técnico, guarda boas lembranças dos professores, das aulas de laboratório, que o faziam lembrar-se de seu pai, que era pedreiro e usava muitas das ferramentas que Diogo manipulava no curso. Além disso, o período em que esteve no Cefet influenciou sua decisão pelo curso de engenharia elétrica na Uerj:

Aí eu comecei o técnico, foi bem bacana, eu gostei muito, eu me esforçava, gostava das aulas de laboratório, que eram coisas que eu fazia com meu pai, então eu já sabia lidar com certas ferramentas e tal, era como se eu estivesse com meu pai, mas sem a pressão, então para mim era muito divertido fazer essas coisas, eu gostava muito dessas aulas de laboratório (...). (Diogo)

Samanta também teve uma experiência escolar positiva a partir do segundo segmento do ensino fundamental. No primeiro segmento, estudava em uma escola particular perto de casa, mas precisou sair por questões financeiras, além de ter sofrido *bullying*. A mudança para uma escola pública no início do segundo segmento do fundamental foi muito feliz, já que ela passou a se sentir acolhida e valorizada pelos colegas. Samanta também menciona a importância da escola para a conquista da vaga no Cefet. Assim como Diogo, Samanta conseguiu vaga no Cefet por ter sido uma das melhores alunas no último ano do fundamental, conforme ilustra o relato a seguir:

Na quinta série, eu fui para a escola pública Brigadeiro Faria e Lima e lá desde que eu cheguei eu me adaptei super bem... Todo mundo queria sentar do meu lado, falavam que eu parecia a Barbie, todo mundo queria ser meu amigo até as crianças das séries mais avançadas... E aí nesse colégio eu também fui indicada como melhor aluna para uma vaga no Cefet, então não precisei fazer prova porque na época em que eu estudava tinha um convênio do Cefet com o município em que os melhores alunos das escolas do município iam direto para o Cefet. (Samanta)

Luiz, por exemplo, destaca a importância do núcleo de artes da escola em sua vida. Foi nesse espaço que ele conseguiu melhorar a timidez, que o atrapalhava no relacionamento com os colegas da escola:

(...) Na transição do fundamental para o médio eu entrei em um núcleo de artes na escola e comecei a me soltar um pouquinho mais... Eu fazia teatro e outras coisas que me interessavam e eu gostava de ir... Foi muito importante para mim... Para fazer amizades e tal. (Luiz)

Mariana relata a importância do espaço escolar em sua vida. Fala da transição da escola particular onde cursou todo o ensino fundamental para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, onde fez o ensino médio técnico. No ensino médio, teve a oportunidade de vivenciar uma liberdade e independência inéditas, pois cursou todo o ensino fundamental em uma escola particular pequena de bairro, com demasiado controle por parte dos professores e da direção, sendo que, em casa, também era muito controlada e excessivamente protegida pelos pais. Mariana acredita que a experiência da liberdade de escolha e da autonomia para ir e vir no período em que cursou o ensino médio foi importante para o seu amadurecimento:

A Joaquim Venâncio é uma escola pública, com muita estrutura...uma escola pública ótima, melhor inclusive do que a particular em que eu estava antes e lá eu senti uma liberdade muito grande porque na particular a regulação era maior. A gente tinha inspetor, a gente não podia ficar fora de sala, essas coisas...e na Joaquim Venâncio, não. Se você não quisesse ir para a aula e quisesse ficar no pátio, você ficava... Estudando ou fazendo outra coisa, você podia ficar. Se você quisesse chegar na escola e ir embora você podia também... então você não tinha nenhum inspetor, nada assim... Então eu experimentei uma liberdade nessa escola que para mim foi muito importante. (Mariana)

Em meio a tantos relatos positivos sobre as experiências vividas na escola, é claro que também encontramos passagens não tão positivas. Diogo, Samanta, Luiz, Mariana e Felipe relatam ter sofrido *bullying* durante um período de suas trajetórias escolares. Samanta inclusive saiu da escola particular em que estudava no primeiro segmento do ensino fundamental por falta de dinheiro e pelo *bullying* intenso que sofria por ser muito magra e tímida. Diogo conta que se sentiu excluído e sofreu *bullying* na transição do primeiro para o segundo segmento do ensino fundamental, o que ocorreu, segundo ele, por sua timidez e imaturidade em comparação aos colegas da nova escola. Luiz e Mariana também sofreram *bullying* no ensino fundamental devido à aparência física e à timidez, mas não consideram que esses episódios os tenham afetado de forma significativa durante o período escolar. Felipe também relata que sofreu *bullying* durante certo tempo por ter sido gordinho e por ter a língua presa. Jéssica conta que,

apesar de nunca ter sido vítima *bullying*, sofreu um pouco com sua dificuldade para se enturmar com os colegas. Segundo ela, apesar de ser boa aluna e de gostar da escola, tinha dificuldade para fazer amigos, como mostram as passagens a seguir:

(...) Eu comecei a sofrer *bullying*, não era como é hoje em dia, mas já era *bullying* agressivo... Me ridicularizavam, me chamavam de magra, me comparavam com homem porque eu não usava brinco nem nada, eu não usava vestido porque não gostava e aí as outras crianças faziam *bullying* comigo, me chamavam às vezes de homem... (Samanta)

(...) Quando eu entrei na quinta série, o ambiente era muito diferente, todo mundo era muito mais maduro do que eu, e eu era, em comparação aos outros, muito infantil, então por causa disso eu fui excluído... Eu não falava palavrão, eu não tinha a malícia que os outros colegas tinham... E para mim foi difícil, eu tive que me adaptar rápido porque é cruel... A adolescência começa e tal, então para mim foi difícil. (Diogo)

Do sétimo para o oitavo ano, eu comecei a descobrir umas coisas ruins da escola... tipo *bullying*... tipo... Ah, porque você tem esse jeitinho assim... Você é isso, mas não foi tão traumatizante a ponto de eu ter que mudar de escola, ao ponto de me afetar... Nada nesse nível. (Luiz)

Eu acho que sofri um pouco sim... Não sei se *bullying*, mas um pouco essa coisa das crianças me chamarem de feia, magrela, porque eu era uma criança realmente muito magra, eu sempre fui muito magra, então eu cheguei a sofrer um pouquinho com isso. (Mariana)

Na escola eu sempre fui muito tímida, mais reservada, muito quieta, então eu tinha um pouco de dificuldade para fazer amigos, porque eu nunca fui muito comunicativa e tudo. (Jéssica)

Quando eu era pequeno, eu nasci com a língua presa, eu tive até que fazer cirurgia e até ter dinheiro para fazer a cirurgia eu falava de uma forma diferente e criança, você sabe, qualquer motivo é motivo, então por causa dessa dificuldade de falar eu sofri um pouco de *bullying* dos colegas e isso deve ter sido um agravante para eu ter me tornado mais fechado e ter evitado qualquer tipo de companhia ou amizade... Durante um período, eu também fui gordinho, o que também é mais um motivo para *bullying* em escola. (Felipe)

Percebe-se, pelas declarações acima, que as dificuldades e experiências ruins existiam, mas as passagens que narram momentos de alegria sobrepõem-se às que destacam momentos difíceis. Há, na maioria dos relatos, uma alegria advinda da relação de confiança e admiração com os professores e funcionários, da relação com o aprender,

com a cultura, as artes, o esporte, e uma alegria própria da sensação de pertencimento e acolhida proporcionada pelo cotidiano escolar a partir da relação com os colegas e o ambiente.

Retomando George Snyders (1993, p. 32), em seu livro *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*, a alegria escolar está relacionada, em primeiro lugar, à convivência do estudante com a “cultura cultivada”, ou seja, “as grandes conquistas da humanidade, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis”. Para Snyders (1993), a escola, mais do que preparar para o futuro, deveria assegurar as alegrias presentes, próprias do ambiente escolar, uma alegria embasada no conhecimento, no prazer do aprender e da descoberta. Snyders (1993, p 31-32) afirma que a alegria escolar deve ser “algo além do prazer imediato (festas, excursões, algazaras etc.), mas também algo além do sacrifício dos prazeres imediatos (além da preparação para o futuro em sacrifício do presente)”.

É essa alegria do aprender, uma alegria que se dá no presente, que se nota, por exemplo, nas entrevistas de Samanta, que relata o prazer de conhecer e aprender a língua espanhola na escola; em Diogo, que salienta a alegria nas aulas de laboratório no Cefet, nas oficinas de artes e nos festivais de música; e em Luiz, que se lembra com alegria do núcleo de artes do colégio.

Paulo Freire também menciona a importância da alegria no processo de aprendizagem. Segundo o autor:

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (...). A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (...) (FREIRE, 1996/2002, p. 53).

Além das alegrias advindas da relação com o conhecimento e com o aprendizado, há também a alegria, não menos importante, que deriva das relações pessoais. Snyders (1993, p. 69), afirma que a escola “são conteúdos e relações específicas: é preciso encontrar prazer em ambos para atingir alegria”. Para o autor, as relações estabelecidas com colegas, professores e outros adultos também são importantes para a alegria no ambiente escolar.

Os relatos de Rosa, Diogo, Samanta e Mariana confirmam a importância das relações com professores, funcionários e colegas para o florescimento da alegria no

espaço escolar. Freire (1996/2002, p. 52) também destaca a importância da alegria na relação entre docentes e discentes. Segundo o autor, “a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” e a atividade educativa necessita de alegria e esperança no aprender, no ensinar, na produção conjunta e na inquietação da descoberta.

No prefácio à edição brasileira da obra de George Snyders, Freire fala da importância de se discutir o tema da alegria na escola. Para o autor:

A alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a *alegria de viver*. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança (...). O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. (1993, p. 9-10).

Faz-se necessário, agora mais do que nunca, acreditar que a escola e a universidade possam ser o lugar das alegrias que superam as não-alegrias. O lugar da afetividade, da construção conjunta e compartilhada de conhecimentos, das amizades, da alegria no aprender, do acolhimento e, acima de tudo, como nos ensina Freire (1996/2002, p. 29), o lugar da esperança: “A esperança em acreditar que juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.”

## CAPÍTULO 4

### DA ENTRADA NA UNIVERSIDADE À CHEGADA AO NACE DA UERJ

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre a trajetória acadêmica dos estudantes entrevistados, levando em consideração as alegrias, os sofrimentos e os pontos positivos e negativos vivenciados ao longo do processo de formação universitária, a partir da análise das entrevistas realizadas de acordo com o método da entrevista compreensiva, descrito no capítulo anterior.

O capítulo contempla os dois últimos blocos temáticos do roteiro de entrevista. Na primeira parte, discorrer-se-á sobre os núcleos de sentido que surgiram do segundo bloco temático, a trajetória de vida na universidade e, em um segundo momento, serão abordados os núcleos de sentido originários do terceiro bloco temático, o Nace.

#### 4.1 Trajetória de vida na universidade

A seguir, serão apresentados os dez núcleos que emergiram do bloco temático “trajetória de vida na universidade”.

##### 4.1.1 A alegria do ingresso em uma universidade pública

Uma fala comum a praticamente todos os entrevistados faz referência à felicidade sentida com a conquista de uma vaga na universidade pública. Percebe-se, nos trechos a seguir, que o ensino superior público brasileiro é valorizado não só pela gratuidade, mas sobretudo pela credibilidade de suas instituições. A alegria pela conquista da vaga também está associada ao sentimento de vitória pela aprovação em um vestibular bastante concorrido:

(...) Eu entrei no pré querendo passar para uma universidade pública.  
(Helena)

(...) Quando eu ia para o terceiro período lá na Ucam, passei aqui para a Uerj e aí nesse meio tempo, minha autoestima foi lá para cima. (Rosa)

Eu pensei na Uerj porque eu queria entrar numa universidade pública e depois que me apresentaram a Uerj no pré-vestibular eu fiquei muito focado em tentar para cá porque eu gostei muito do ambiente. Eu vi que era uma faculdade boa, tinha muita qualidade... Eu não gosto de particular... Eu acho muito básico o que eles têm a oferecer ... E eu procurei a Uerj mais pelo nome e por ser muito boa... (Luiz)

Eu meio que tinha feito só para ver como era... E acabou que eu passei (risos). Foi uma felicidade muito grande ter entrado numa faculdade pública. (Larissa)

Meu pai dizia que eu não ia conseguir passar para a Uerj e aí eu comecei a pensar em fazer uma particular... Aí eu fui fazendo, fiz até o terceiro período e nisso o meu namorado falou: “Por que você não tenta a Uerj?” Na primeira tentativa não passei porque fiquei muito nervosa... Aí ele falou: “Você vai fazer de novo! Se eu passei, você também passa.” Aí ele pagou para mim a inscrição no ano seguinte e dessa vez eu passei e foi muito bom! (Samanta)

De acordo com o Ranking Universitário realizado em 2018 pela *Folha de São Paulo*, as dezessete universidades mais bem avaliadas nos quesitos pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado são públicas, sendo que a Uerj encontra-se na décima terceira colocação entre as 196 instituições analisadas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018). Esse dado reflete a importância da conquista da vaga em uma universidade pública brasileira. A universidade pública é o sonho não só dos estudantes das classes populares, mas também daqueles que pertencem às classes médias e almejam uma carreira de nível superior. Por esse motivo, o ingresso na Uerj é motivo de orgulho e felicidade para os entrevistados.

#### 4.1.2 A relação com os colegas de turma

Outro dado relevante que aparece nas entrevistas é a relação muitas vezes conflituosa com os colegas de curso, o que inclui situações de preconceito, discriminação e a sensação de exclusão, disputa, rivalidade e falta de pertencimento. Rosa, por exemplo, relatou que, em muitos momentos ao longo do curso, sentiu-se isolada e excluída pelos colegas de turma. Ela credita essas situações ao fato de ser mulher, negra, mais velha e oriunda de uma classe social menos favorecida. O trecho a seguir ilustra as situações de exclusão relatadas por Rosa:

(...) Quando o professor mandava fazer grupo, eu estava na esquerda, todo mundo virava para a direita e aí não era só comigo... Era sempre com aqueles alunos mais simples, que você via que não eram daquele *métier*... Eu costumo dizer assim: a Uerj não é pensada para determinado grupo, né... para inserir... a Uerj é pensada para aquela garotada (...). Teve o caso de um colega meu de turma que eu pedi o caderno emprestado e ele não quis emprestar e me perguntou porque eu tinha faltado nas aulas... Aí eu falei que tinha três filhos e ele me disse: mas faculdade é escolha... Você escolheu estar aqui... Se você tem seus filhos e não pode deixar de ser mãe... Você me desculpa, mas eu não vou emprestar, não e não me emprestou o caderno para eu pegar a matéria. (Rosa)

Diogo mencionou a dificuldade para fazer amigos no curso de engenharia, o que, segundo ele, talvez decorra do fato de ter entrado um pouco mais tarde na universidade e ser mais velho que seus colegas de turma. Outra questão destacada por Diogo foi a sensação de divisão “natural” entre cotista e não-cotista no curso. Para Diogo, as amizades geralmente se formam por uma identificação natural baseada em estilo de vida, classe social e condição socioeconômica, o que faz com que os estudantes cotistas (normalmente pertencentes às classes populares) façam mais amizade com cotistas e vice-versa, como se observa em sua fala:

(...) Outra coisa que separa também é com relação à idade que você entra aqui na Uerj. Como eu era um pouco mais velho, eu acho que era mais difícil a interação com os colegas mais novos (...). Instintivamente formam-se grupos, porque as pessoas que entram por cotas, elas se agrupam. A gente não se conhece, mas a gente se agrupa naturalmente, é incrível. A gente não sabe quem é ou não é cotista, mas quando a gente vai ver mais para frente, naturalmente os cotistas se agrupam e não é uma questão de aparência, cor de pele, nada disso e eu acho incrível esse fenômeno. Eu vejo na engenharia... É quase uma divisão natural que acontece... não é nada agressivo, nem nada, mas é como se fosse água e óleo, você coloca junto e naturalmente se separam sozinhos... Existem exceções, é claro, mas normalmente, os grupos são assim (...). Eu me juntei naturalmente com os cotistas, né e nós ficamos bem parceiros. Eu já tentei me aproximar dos não-cotistas, mas sinto que é difícil, existe uma certa resistência, não sei explicar o porquê... Eles são bem fechados, eles também não te dão muito espaço, então é difícil... Talvez por terem uma experiência de vida muito diferente da sua, a realidade deles é muito diferente, então é difícil você encontrar pontos em comum. Um dos momentos mais marcantes foi uma vez em que eu estava numa aula de física e ouvi uns colegas discutindo como era impossível viver apenas com R\$ 2.000,00.... Eu ouvi aquilo e pensei: Hã? Quê? Meu Deus, dá para viver e muito bem! (Diogo)

Samanta também relatou a dificuldade de fazer amigos no início da faculdade. Não soube dizer ao certo por que não conseguiu se enturmar, mas acha, assim como Diogo, que o fato de ter entrado um pouco mais velha na faculdade (aos 22 anos)

dificultou o entrosamento com os colegas de turma (que tinham por volta de dezoito, dezenove anos). Samanta igualmente acredita que o fato de ter isentado quatro disciplinas do primeiro semestre do curso também dificultou a criação de vínculo, pois reduziu seu convívio com os colegas que entraram com ela na faculdade.

Samanta relatou ainda que, em alguns momentos, sentiu-se hostilizada por ser cotista. Ela percebe que diversos estudantes que têm condições financeiras confortáveis questionam os benefícios financeiros e materiais recebidos pelos cotistas, por não imaginarem as dificuldades cotidianas que ela e muitos outros enfrentam para permanecer na universidade (tirar cópias de textos, comer, deslocar-se, entre outras), como se verifica no relato abaixo:

(...) Quando eu entrei para a Uerj, eu pedi isenção em algumas disciplinas, acho que quatro, e aí eu não assistia com os calouros todas as matérias do primeiro período e não sei se por isso eu não consegui me enturmar muito... Eu pedia para as meninas da turma os textos para tirar cópia e elas não queriam me emprestar... O pessoal começou a fazer grupinhos e eu me senti deslocada... e as pessoas eram novas, deviam ter dezoito, dezenove anos e eu já tinha 22 anos, então eu me senti muito mal porque não consegui me enturmar (...). Eu me perguntava: o que eu estou fazendo aqui? Mas aí eu comecei a me dar mais com o pessoal de outras línguas, literaturas, japonês... porque os de espanhol eram nojentos (...). Aqui na Uerj o que eu vi foi a falta de empatia dos alunos, porque tem muita gente que é filhinho de papai, poderia estar pagando uma faculdade e está aqui... por exemplo, logo no início do curso, os cotistas receberam vários materiais da Uerj (dicionários, livros etc.) e alguns não-cotistas ficaram comentando que não era justo, que tinha que dar para todo mundo... essas coisas... Aí eu fiquei pensando... A discrepância é enorme, tem gente que estudou em colégio de elite o tempo todo e embora eu tenha estudado no Cefet, eu tenho direito de estar aqui, tanto é que eu teria nota para passar sem a cota, mas a cota me ajuda a estar aqui porque meus pais não podem me ajudar financeiramente... (Samanta)

Mariana também relatou dificuldades de adaptação no início da faculdade, especialmente por não conseguir se enturmar com os colegas. Ela acredita, assim como Diogo e Samanta, que, por ter entrado um pouco mais tarde no curso, a diferença de idade tenha contribuído para a dificuldade de relacionamento com os colegas de turma, como mostra o trecho a seguir:

Eu me lembro que foi bem difícil a minha adaptação no primeiro semestre, principalmente porque eu não me dei muito bem com a minha turma. Acho que a minha turma era mais nova do que eu, eu já tinha 21, 22 anos e a maioria da minha turma tinha dezessete, dezoito anos. (...) Foi totalmente o oposto do que eu tinha imaginado para um curso noturno porque eu tinha a ideia de que os alunos do curso noturno eram mais velhos, mais esforçados e eu não acho que esse foi o caso da minha turma (risos). Eu acho que tem

melhorado, eles têm amadurecido e tal, mas a minha turma é muito desunida e o primeiro semestre foi bem difícil, de forma que eu ainda estava meio titubeante em relação a permanecer aqui ou não... Mas de alguma forma eu forcei a barra para continuar, sabe... (Mariana)

Larissa disse que nunca teve maiores problemas com os colegas e que conseguiu fazer diversos amigos na faculdade, mas acha que há um clima de competição muito grande na turma, como, por exemplo, colegas que entendem o conteúdo da disciplina, mas não ajudam os demais; colegas que copiam toda a aula do quadro, mas não emprestam o caderno; colegas que têm provas e trabalhos antigos do professor da disciplina, mas não emprestam esses materiais, dentre outras situações de competição e disputa, como se observa no relato abaixo:

Eu nunca tive muito problema com colega, não... Tipo, tem umas coisas que acontecem, tipo colegas que sabem o conteúdo e não querem passar... algumas vezes parece que rola uma competição... Tem pessoas que sabem as matérias, mas não passam... por exemplo, às vezes a pessoa tem um material bom ou prova antiga do professor, mas não empresta para os colegas da turma, só para um grupinho... Tem muita gente boa, muita gente legal que você pode contar, mas tem muita gente assim também, egoísta e tal. (Larissa)

Apesar do clima de competição, Larissa ressaltou a importância das amizades na universidade e a necessidade do apoio dos colegas para compartilhar as dificuldades, tirar dúvidas das matérias, ajudar a estudar e manter o ânimo para seguir em frente nos estudos.

Tem muita gente que sabe o que você está passando, então dá para você se abrir, conversar e eu fiz bastante amizade e tem amigos meus que passam pelas mesmas coisas, tem gente que passa por coisas piores e é importante esse apoio. É bom para ajudar a estudar também e um apoia o outro nos momentos difíceis. (Larissa)

Luiz relatou que no início da faculdade teve dificuldade no relacionamento com os colegas de turma por considerá-los muito reservados e pouco sociáveis, o que fez com que se aproximasse mais dos estudantes de outros cursos, tais como matemática e física. Apesar dessa dificuldade inicial, Luiz, assim como Larissa, contou que tem boa convivência com os colegas e acha que as amizades na faculdade são fundamentais para

que o estudante tenha com quem dividir suas frustrações, suas dificuldades e adquira força para não desistir do curso nos momentos difíceis.

(...) As pessoas que entraram comigo no meu período não eram muito sociáveis, então eu mantinha uma relação com colegas de outros cursos (...). Mas sempre tive boa relação com os colegas. Eles me botam para cima quando vou mal nas matérias, me forçam a estudar... O que acaba sendo um empurrão para que eu consiga continuar... (Luiz)

Jéssica declarou que gosta muito dos colegas da Uerj. Sente que conseguiu se enturmar mais na faculdade do que na escola e, apesar da timidez, conseguiu fazer amigos. Assim como nos casos de Larissa e Luiz, os colegas de faculdade também são importantes figuras de apoio e suporte no espaço acadêmico. Jéssica contou, por exemplo, que durante o período em que entrou em depressão, pôde contar com uma amiga da faculdade, que foi quem mais a apoiou e incentivou a buscar ajuda:

Eu me dou bem com os colegas. Eu gosto muito das pessoas aqui da Uerj... São pessoas mais simples, mais acessíveis, mais divertidas... Consegui fazer amigos, não muitos (risos). Mas consegui. (Jéssica)

Felipe também relatou boas experiências com os colegas de faculdade e destacou a importância dos amigos como figuras de apoio e troca de experiências:

Eu aqui estou conseguindo me relacionar bem com as pessoas. Eu tenho um grupo fixo de amizade, que acaba sendo um ponto de apoio... Eu acho tranquila a relação aqui com o pessoal. (Felipe)

A partir dos relatos acima, percebe-se como os conflitos, a discriminação, o isolamento e as dificuldades no relacionamento com os colegas impactam negativamente o bem-estar dos estudantes e o sentimento de pertencimento à universidade. Em contraponto, os relatos sobre a importância do apoio dos colegas mostram como as amizades construídas na universidade são relevantes para a superação das dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória universitária.

Diversos estudos na área de psicologia (OLIVEIRA e MORAES, 2015; SOUZA *et al.*, 2016; TEIXEIRA *et al.*, 2007; TEIXEIRA *et al.*, 2008; TEIXEIRA *et al.*, 2012 etc.) têm pesquisado as experiências vividas por estudantes a partir do ingresso na

universidade e o impacto dessas vivências em sua integração. O relacionamento com os colegas (amizades, expressão de sentimentos, tolerância intercultural, cooperação com os pares etc.) é um dos itens considerados importantes nos estudos sobre adaptação à universidade e sobre as experiências vividas pelos estudantes.

Para Teixeira *et al.* (2008, p. 193)), os estudantes conferem grande importância aos laços de amizade estabelecidos na universidade. Ainda segundo os autores, “o estreitamento dos laços entre os estudantes permite o compartilhamento de expectativas, interesses e problemas, facilitando a adaptação. Por outro lado, a ausência de um espírito de grupo entre os estudantes pode ser motivo de decepção e isolamento”. Teixeira *et al.* (2012) apontam a importância da integração social para os ingressantes na universidade, ou seja, o estabelecimento de vínculos entre pares e a construção de relações de amizade. Souza *et al.* (2016) também abordam a importância do apoio recebido pelos amigos durante a trajetória universitária e a formação de vínculos entre pares para a adaptação à vida acadêmica.

Os estudos acima mencionados confirmam a importância do bom relacionamento entre os estudantes no processo de adaptação e permanência na universidade. Entretanto, deve-se considerar, também, que a partir da democratização da universidade pública, que vem ocorrendo nos últimos quinze anos, novas questões estão em jogo no que diz respeito ao relacionamento estudantil nas universidades brasileiras. A heterogeneização do público universitário e o ingresso cada vez maior de estudantes negros, indígenas, oriundos das classes populares, mulheres, dentre tantos outros, sobretudo nos cursos mais elitizados, desconstrói o perfil altamente elitista do aluno universitário e traz à cena novos atores, que antes não tinham acesso ao ensino superior. Essa mescla de culturas, de classes e de etnias pode criar situações de discriminação, segregação e isolamento para esses novos estudantes. De acordo com Bisol, em entrevista à revista institucional da Universidade de Caxias do Sul (UCS):

São muitos os que se sentem diferentes dentro de um ambiente universitário, não somente as pessoas com deficiências. O ambiente universitário carrega ainda determinantes históricos muito fortes — trata-se de um ambiente com fortes tendências elitistas e meritocráticas. Portanto, todos os que de algum modo não se adéquam (estudantes pobres, estudantes trabalhadores, estudantes negros, estudantes mais velhos, estudantes com dificuldades de aprendizagem, estudantes de religiões minoritárias, entre outros) podem enfrentar algum nível de preconceito e pouca valorização. Essas pessoas acabam precisando fazer um esforço muito maior para estar nos espaços acadêmicos, pois além dos desafios que uma formação superior coloca em termos de construção do conhecimento, precisam fazer frente a situações nem sempre acolhedoras (BISOL, 2015).

Outra questão observada nas falas de Diogo, Samanta, Mariana e ainda mais evidente nos relatos de Rosa, refere-se à sensação de isolamento e inadequação que se dá em função da diferença de idade entre esses estudantes e seus colegas de turma. A entrada de estudantes mais velhos nas universidades e sua inserção em um ambiente majoritariamente jovem é também uma questão que merece análise aprofundada. É importante, portanto, que a universidade se preocupe em criar estratégias de conscientização, espaços de acolhimento e atividades de integração entre estudantes de perfis diversos, de forma a mitigar as práticas de exclusão e fomentar o respeito à diversidade.

#### 4.1.3 A relação com os professores

A relação com os professores também se mostrou conturbada, considerando a análise das entrevistas. Em diversas falas, os estudantes entrevistados relatam situações de assédio moral, falta de empatia por parte dos professores e pouca importância dada ao processo de ensino/aprendizagem. Rosa, por exemplo, relatou uma situação de assédio sofrida em sala de aula, por ter cometido um erro de ortografia em uma prova:

(...) Eu tenho erro de português... E esse professor um dia pegou uma prova minha e era prova final, a sala estava bastante cheia... Ele colocou a cadeira no meio da sala... As pessoas iam terminando, iam entregando e sentando e ele ia corrigindo... tinha umas quinze pessoas... Ele ia corrigindo as provas de todo mundo e aí quando chegou na minha vez, ele pegou com a boca bem grande e falou: “Que que é isso!! Erro de português? Você é uma advogada! Você não pode!!” Berrando, na frente de todo mundo! (Rosa)

Ela menciona, também, a existência de um assédio mais amplo e sutil direcionado aos estudantes cotistas e oriundos das classes populares:

Alguns comentários como: aqui tem muita gente, mas a maioria dos senhores não vão conseguir nada, não sei o que estão fazendo aqui... Tem tanta profissão aí fora... Podia estar fazendo outra coisa... Outro dia mesmo eu estava precisando de um pedreiro, não tinha... enquanto tem tanta gente aqui perdendo tempo, entendeu? Ou então fazer piadinha com cotista, né... (Rosa)

Rosa contou que não se sente à vontade com muitos professores e que tem medo de pedir revisão de prova ou de fazer perguntas durante a aula, por achar que a pergunta pode ser inadequada ou boba. Acredita que os professores tratam os estudantes das

classes sociais hegemônicas (classes média e alta) de forma privilegiada em relação aos cotistas e oriundos das classes populares, como mostra o relato a seguir:

(...) Eu não gosto de falar com professor, pedir nota, rever nota... Eu nunca faço isso porque eu já vi professor esculachar alunos que têm o meu perfil e ajudar aqueles que não são como eu, enfim, já vi muitas aberrações... Eu já levei tanta pancada que eu me resguardo de ficar sendo humilhada... O medo de ser esculachada de novo como aquele professor fez, entendeu? Quer ver uma coisa? Eu ficar apavorada é mandar eu fazer prova oral... Aí eu fico, meu Deus (...). Teve um professor, já se aposentou, cachorrão... Ele era de Furnas, então ele arrumava estágio só para aqueles escolhidos... Aqueles que têm nome e sobrenome (...). Eu via muitas vezes alunos, principalmente os cotistas, né, levantar a mão para fazer pergunta e aí o professor respondia para A, para B e para C, mas quando chegava num determinado aluno não respondia... Falava que ia responder geral, para todo mundo, entendeu? (Rosa)

Helena, ao contrário de Rosa, não sente que os professores do seu curso façam distinção entre alunos cotistas e não-cotistas, pelo contrário, acredita que os professores até ajudam a evitar que situações de discriminação ocorram em sala de aula:

Eu acho que a posição dos professores em sala de aula, isso faz diferença e eu não senti que eles fizeram essa distinção de alunos, sabe? Sempre fizeram questão de deixar a classe misturada. (Helena)

Os problemas relatados por Helena em relação aos professores do curso se devem a falta de sensibilidade e empatia, a cobrança exagerada e a excesso de conteúdo por disciplina. Para Helena, os professores muitas vezes não levam em conta que os estudantes têm mais disciplinas igualmente difíceis para cursar, além de outras atividades (trabalho, família, estágio etc.) fora da universidade:

(...) Problema com professor às vezes acontece porque tem professores ignorantes, que acham que eles são superiores e fazem de tudo para os alunos nunca alcançarem um padrão, nunca se sentirem confiantes... Os professores fazem questão de que as disciplinas deles sejam únicas e exclusivas, eles cobram tanto do aluno, que isso para mim não é saudável, não é legal, então eu acho que o máximo de problema que a gente tem com professor é nessa questão: a maioria dos professores, principalmente na engenharia, acharem que só tem a disciplina deles. (Helena)

Outra questão apontada por Helena é a falta de didática de alguns docentes. Para ela, muitos deles não se preocupam em “dar uma boa aula” e não se importam com a sala de aula, com a aprendizagem dos estudantes:

A gente tem uma carga enorme de matéria, de carga horária de aula e de matérias e matérias que não são fáceis, enfim, eu não vejo o curso de engenharia assim: ah, muito fácil! Não, tem sempre uma dificuldade ou outra, mas para que causar mais peso do que aquilo que já tem peso? Já é difícil, entendeu? Já não é fácil estar ali, você já deu muito duro, já passou por muita coisa, então são professores que muitas vezes não têm muita didática, ele sabe muito, mas tem dificuldade em passar o pensamento ou a ideia que ele tem e quando a matéria é mais concreta, ok, mas quando é abstrata, porque a gente tem umas matérias de matemática etc. que são abstrações, aí fica mais difícil... O professor realmente também tem que querer fazer um esforço dele para alcançar o entendimento do aluno. (Helena)

Diogo, assim como Helena, também apontou que uma das dificuldades com os professores se deve à falta de interesse pela sala de aula. Para Diogo, os professores muitas vezes não estão disponíveis para os estudantes e não se preocupam em ministrar boas aulas:

(...) Tem professores que não estão aqui para dar aula, que têm uma noção equivocada de qual é o trabalho deles na faculdade, porque eu acho que eles têm muitas vezes uma noção americanizada da universidade, que o trabalho deles é pesquisar... Só que para mim, o professor da Uerj apesar de ter essa disponibilidade para organizar pesquisa, o trabalho principal deveria ser dar aula e estar disponível para os alunos porque muitos professores não estão, o que é bem difícil (...). Tem professor aqui que você só passa se você for um ponto fora da curva, literal, que tem a taxa de reprovação muito alta... Então eu acho que muitas vezes o problema não está com o aluno, mas na forma como o professor está ministrando a aula dele e esse tipo de professor faz um desserviço para os alunos. A única coisa que ele consegue é traumatizar, porque a engenharia na Uerj é um curso traumático (...). Na minha opinião, os professores deveriam ficar na sala deles para os alunos tirarem dúvidas em algum momento do dia, pelo menos em algum momento da semana deles e é difícil você encontrar o professor fora do horário de aula. Tem professor que você encontra com facilidade, tem outros que é praticamente impossível... O único momento que você encontra às vezes é entre aulas, fora isso você não encontra... Sem contar os professores que se recusam a tirar dúvida de aluno. (...). O professor teria que explicar o que está nos livros de uma forma mais simples, tirar dúvidas... Só que o professor precisa ter a noção da aula que ele vai dar, para quem ele está dando essa aula e muitas vezes a preocupação maior não é com a aula e com os alunos, mas com a pesquisa para conseguir financiamento, para melhorar o currículo... (Diogo)

Samanta destacou como dificuldades a cobrança excessiva dos professores e a quantidade de disciplinas por semestre. Para ela, assim como para Helena, os

professores pensam somente nas suas próprias disciplinas e não se preocupam com o volume de atividades e a quantidade de trabalhos, leituras e provas que os estudantes precisam realizar ao longo de um semestre:

De manhã também os professores são muito mais agressivos, cobram muito mais... Não entendem que a gente já tem um volume enorme de matérias e estágio para dar conta... Até ouvi um relato de uma professora que chamou um aluno de burro e falou que se ele não tinha capacidade, que saísse do curso... (Samanta)

Luiz, assim como Helena e Diogo, tem a sensação de que os professores não se preocupam com os estudantes. Acha que muitos deles não têm interesse pela sala de aula nem pelo processo de aprendizagem:

Com os professores é muitas vezes uma relação de ódio porque muitas vezes eles não estão nem aí para o aluno... Eles querem dar aula, querem que você engula a matéria e vão embora (...). Outro problema é a burocracia dos professores para qualquer coisa... Tipo: estou precisando de um decimozinho para passar e o professor não dá... é meio crueldade com o aluno que se esforçou tanto e por causa de tão pouco é reprovado... essas questões... (Luiz)

Larissa também destacou a falta de didática de alguns docentes e a sensação de que a sala de aula e os estudantes não são a prioridade:

(...) Tem muito, muito, muito professor ruim... Eu acho que tem mais professor ruim do que professor bom... Ainda mais na mecânica, que tem muito professor único para a matéria, então ou é ele ou é ele... Então você não tem escolha... Se você não se adapta, você não tem outra opção... e tem professor que eu não sei por que virou professor porque não tem muita didática, não está a fim de passar conhecimento de forma clara, não sei... Não se importa com a sala de aula, com os alunos... porque tem muita aula, e eu não sou a única pessoa que fala que não entende nada, que é muito difícil... Às vezes, em algumas matérias, a gente monta grupo de estudo e tal para estudar e aí a gente vê que ninguém está entendendo nada, não é só você... é quase a turma toda... Aí a gente tenta meio que estudar sozinho... é bem complexo... (Larissa)

Jéssica contou que nunca teve problema com os professores do curso e que gosta da maioria; entretanto, segundo ela, os professores de exatas são mais reservados e distantes. Ela acha, ainda, que alguns são arrogantes e se consideram superiores aos alunos:

No geral eu gosto... Os professores, pelo menos na parte de exatas, eles não costumam ser tão abertos, não são tão disponíveis para contato... São um pouco mais distantes, digamos... mas eu nunca tive nenhum problema pessoal com professor... o que me incomoda às vezes é um pouco a arrogância que às vezes eles têm por se acharem superiores aos alunos, às vezes quando o aluno faz pergunta que eles acham boba ou descabida, enfim... (Jéssica)

Mariana, assim como Jéssica, relatou nunca ter tido problemas com os professores na Uerj. Ela acredita que nos cursos de humanas esses problemas são bem menores, já que os docentes desses cursos costumam ser mais compreensivos e abertos ao diálogo. Segundo ela, ocorre o contrário nas áreas das ciências exatas e biológicas, a exemplo do curso de farmácia que começou a cursar antes de entrar para psicologia na Uerj e no qual não teve boas experiências:

Na Uerj eu nunca tive problema com os professores. Eu acho que aqui os professores são bem mais compreensivos e tal... Não sei se tem a ver com o curso, que é de psicologia, mas os professores são bem mais flexíveis e bem mais abertos ao diálogo... Não sei se é preconceito da minha parte, mas eu acho que nas humanas, as relações são realmente mais humanas, sabe, do que nas biológicas ou nas exatas. Até porque eu já estive num curso da área biológica. (Mariana)

Felipe, assim como a maioria dos entrevistados, relatou problemas e dificuldades enfrentados na relação com alguns professores. A principal queixa de Felipe é o sentimento de exclusão, por não ser um estudante com bom desempenho acadêmico. Para ele, os professores desestimulam e desencorajam aqueles que têm mais dificuldade nas disciplinas. Felipe também sente que não há preocupação com os estudantes por parte da maioria dos docentes, que só se preocupam em dar a aula, passar a matéria, mas não têm um olhar para as dificuldades de cada estudante. Felipe apontou, ainda, a falta de didática e de empatia para com os alunos.

Outra queixa de Felipe é o fato de alguns professores cobrarem na prova conteúdos mais complexos do que os que foram ensinados em sala. Para Felipe, nesse caso, os estudantes que não trabalham e, por isso, têm mais tempo para estudar em casa e “correr atrás” de materiais de estudo complementares têm vantagem em relação aos que trabalham e têm menos tempo, como mostra o relato a seguir:

Eu tenho problema com professor, sim. Nos meus quatro primeiros anos aqui, eu tive problema com alguns professores porque meu nível de repetência era alto, então alguns professores chegaram a me aconselhar a desistir. Teve um professor que logo no início da faculdade falou: “É melhor você desistir, não continua, procura outra coisa para fazer...” e esse negócio mexeu no meu coração... fiquei muito chateado com esse professor (...). Quando o professor te deixa lá embaixo, te deixa lá embaixo mesmo... por isso eu entendo como uns vão lá para o décimo segundo andar e pulam... e é assim... Alunos que tiram nota boa professor trata bem, agora alunos como eu, que já têm um histórico de repetências, eles já nem olham muito bem... Já começa de olhar e o professor tinha que ter um olhar para o aluno, não é só passar conteúdo... eles tinham que levar em consideração o aluno, os problemas e dificuldades desse aluno e isso é preocupante (...). Comparando os professores da física com os do curso de pedagogia, que eu já fiz, tem uma diferença gritante na didática e no comportamento. Na física, alguns professores, ao desenvolverem a matéria, eles desenvolvem a matéria de uma forma confusa... Tem professores que sabem a matéria, mas na hora de te explicar você não entende... ele não consegue se expressar, não sabe ensinar a matéria, é confuso... e aí você fica assim: o que é isso que ele está falando? É como se eu falasse uma língua aborígene e ele uma língua europeia... E no comportamento, tem professores que são ríspidos e não têm paciência quando você quer tirar uma dúvida ou quer fazer uma pergunta, então é complicado (...). Eu agora estou fazendo matéria com dois professores que eu adoro. Eles são ótimos, tanto em sala de aula, quanto fora da sala de aula, mas na hora da prova eles são carrascos porque eles explicam o básico da matéria e na hora da prova eles cobram conteúdo no nível “Nasa” (risos). E ninguém estudou no estilo Nasa naquela sala de aula... e aí para conseguir passar você não tem que estudar só a matéria dele, você tem que estudar por fora e isso é mais fácil para os alunos que não precisam trabalhar, que têm tempo de correr atrás por fora, mas quem precisa trabalhar é muito complicado... (Felipe)

Apesar dos inúmeros relatos de problema com professores na universidade, há passagens que revelam a presença dos bons profissionais, que para os entrevistados são aqueles que explicam bem a matéria, que preparam boas aulas, que se preocupam em sanar as dúvidas dos estudantes, que os estimulam, ou seja, são considerados pontos de apoio e de estímulo à permanência no curso, como mostram as falas a seguir:

Mas eu tive também bons professores, que dão boa aula, têm boa didática e as turmas ficam cheias... (Rosa)

(...) Você tem professores na Uerj que são extremamente dedicados, se importam, estão aqui para dar aula, para ensinar... (Diogo)

(...) É claro que tem professores que são muito bons, enfim... são prestativos. Tem um professor meu que era novo, que morava aqui perto e ficava depois da hora para explicar para a gente e dava várias chances... Era um pai, na verdade.... (Luiz)

(...) Mas tem professores que são muito bons, que são muito pacientes, que explicam toda a matéria, mas também cobram no mesmo nível (risos).  
(Larissa)

E tem professores que a gente considera como pais, mães. Eles dão uma aula ótima, te ajudam em tudo e fora da sala de aula são aquelas pessoas que ainda te incentivam, não te deixam desistir, te estimulam, te ajudam na medida do possível e isso é muito, muito bom. (Felipe)

Estudos na área da psicologia destacam a importância das relações entre docentes e discentes para o sucesso da trajetória acadêmica. Em pesquisa realizada por Oliveira *et al.* (2014), na qual foi investigada a percepção de 29 universitários sobre sua relação com os professores, ficou evidente a importância de os docentes atuarem tanto no nível teórico-didático, através da transmissão do conhecimento, de experiências e da motivação de discussões, quanto no nível interpessoal, mostrando-se abertos ao diálogo e preocupados com a adaptação acadêmica e a formação dos discentes.

Outra pesquisa, realizada por Bardagi e Hutz (2012) com oito estudantes evadidos de diferentes cursos, evidenciou que a relação com os professores foi prioritariamente negativa. Os estudantes relataram uma percepção de formalidade excessiva, menor envolvimento dos docentes com as questões individuais dos alunos, falta de interesse em construir relações pessoais, inclusive com certa competitividade, além de percepções sobre falta de didática, sendo que as dificuldades na relação professor/aluno foram consistentemente associadas à decisão de evasão do curso.

Veras e Ferreira (2010) investigaram as implicações da postura do professor em sala de aula nas experiências de aprendizagem de estudantes universitários do primeiro e terceiro semestres do curso de pedagogia em uma universidade pública de Recife. O estudo realizado com oito estudantes e quatro docentes indicou que a postura dos professores em sala de aula favoreceu o estabelecimento de relação positiva entre os estudantes e os conteúdos acadêmicos, ou seja, a atuação dos professores despertou o interesse dos alunos pelo aprendizado. A vivência de uma relação positiva com o professor, por meio do diálogo e de maior proximidade, também contribuiu para um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso.

Apesar das evidências da importância de relações positivas entre professores e estudantes, observa-se nos relatos dos entrevistados inúmeros problemas e conflitos vivenciados nessa relação. Rosa mencionou atitudes excludentes e discriminatórias por

parte de alguns professores que, segundo ela, estão vinculadas à sua origem social e ao seu capital cultural. É o que Bourdieu chama de “violência simbólica”, que nada mais é do que a imposição da cultura de um grupo (arbitrio cultural) como a verdadeira ou única forma cultural existente (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 33).

A violência simbólica, segundo Bourdieu, é a violência velada não deflagrada, mas presente nas instituições de ensino. É a violência no âmbito escolar, que se aplica, também, à realidade universitária e que nada mais é do que a coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (BOURDIEU, 1989/2003, p. 47), ou seja, uma forma mais sutil de dominação e exclusão social. É a violência que ocorre pela imposição da cultura de um grupo (arbitrio cultural) como verdadeira ou única forma cultural possível e legítima (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 33). Para Carvalho (2016, p. 59), também é lícito dar o nome de violência sutil à violência velada e encoberta que ocorre no cotidiano acadêmico, um tipo de violência sistêmica, subterrânea, capilarizada e perpetrada, muitas vezes, de forma subliminar, mas que gera consequências nocivas para quem sofre e para quem perpetra.

Além da violência simbólica, os relatos de falta de empatia, cobrança excessiva, falta de didática, pouca preocupação em dar uma boa aula e falta de disponibilidade para os estudantes são os mais recorrentes nas entrevistas. Em contrapartida, há relatos que evidenciam a importância dos “bons” professores na trajetória universitária que, segundo os entrevistados, são aqueles que ministram boas aulas, se dedicam à sala de aula e aos alunos, têm boa didática e os incentivam. Pode-se afirmar, portanto, que os sujeitos entrevistados relatam tanto práticas docentes excludentes, como práticas inclusivas, que se dão no mesmo espaço institucional.

Para Santos (s.d., p. 3), “não existe instituição que seja total e constantemente inclusiva, nem excludente. Toda instituição é, ao mesmo tempo, tanto inclusiva quanto excludente”. Ao se considerar, por exemplo, a escolarização em todos os seus níveis de ensino, do básico ao universitário, observa-se que seu histórico é elitista, voltado apenas para alguns. Esse histórico consolidou a ideia de um público estudantil homogêneo em termos do projeto político ao qual a educação serviria, ou seja, todos aqueles que não se encaixavam nesse perfil não tinham acesso à escolarização. Ainda conforme a autora, a partir do movimento de universalização da escola, que começa a ocorrer mundialmente a partir do século XX, é que a questão da diversidade começa a ser pensada dentro do

universo escolar, o que leva ao questionamento, até mesmo, da suposta homogeneidade existente entre os estudantes das elites.

Apesar da crescente preocupação com a diversidade estudantil ao longo do processo de democratização da educação, as instituições de ensino ainda mantêm uma tradição de escola de elite, nutrindo a ilusão de que todos os seus alunos são homogêneos, o que, muitas vezes, transforma a diversidade estudantil em desigualdade institucionalizada. Entende-se, aqui, diversidade como diferença e desigualdade como decorrente da atribuição de valores diferenciados entre seres humanos, levando à discriminação e ao preconceito (SANTOS, s.d., p. 5-6).

Santos destaca que a universidade é um bom exemplo de instituição repleta de desigualdades. Nas palavras da autora, operamos com a desigualdade no ambiente universitário quando:

instituímos o mérito como critério de seleção de vários benefícios à população estudantil e carente de nossas unidades. Operamos com ela quando avaliamos nossos alunos com base em um sistema de média, comparando-os aos outros, ao invés de compará-los a si mesmos em sua trajetória educacional conosco e nossa disciplina. Operamos com ela quando emitimos comentários jocosos sobre certas formas de existência na vida, desconsiderando que entre nossos alunos estas existências possam estar presentes. Operamos com esta desigualdade quando estabelecemos e orgulhosamente alimentamos um sistema educacional fundamentado em padrões de cátedra que separa os saberes entre si e das práticas. Operamos com ela, ainda, quando fechamos nossos olhos e nos omitimos de tomar partido em situações de injustiça, criminalidade ou erro (...). Operamos com ela, ainda, quando planejamos aulas monolíticas, cujos assuntos encerram-se em si mesmos e não parecem ter conexão alguma com quaisquer outros assuntos do mundo, do cotidiano na Terra. Operamos com esta desigualdade quando pensamos que a violência, a fome, a miséria estão somente nos outros, e nunca em nós. Porque de tão cristalizados que estamos em nós mesmos e em nosso individualismo, simplesmente não mais nos reconhecemos no outro (SANTOS, s.d., p. 6-7).

Nesse caso, a inclusão não deve ser vista como um estado ideal ao qual se deseja chegar, mas como um processo contínuo de garantia dos “princípios democráticos de participação social plena”, ou seja, como garantia de participação máxima de qualquer sujeito em qualquer esfera da sociedade em que vive (SANTOS, 2003, p. 4).

Sawaia (2001) destaca que em lugar da “exclusão” deveria ser discutida a dialética da inclusão/exclusão. Para a autora, todos nós estamos inseridos de algum modo na sociedade, sendo que grande parte da humanidade está inserida na perspectiva

da insuficiência e das privações, ou seja, a sociedade exclui para incluir, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Nessa perspectiva, a exclusão é entendida como:

processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2001, p. 9).

Para a autora, o conceito de “exclusão” é ambíguo e multidisciplinar, apesar de ser tratado, muitas vezes, somente sob a perspectiva econômica (como sinônimo de pobreza) ou social (tal como nos enfoques dados ao conceito de discriminação em detrimento de outras análises). Partindo dessa perspectiva, Sawaia defende a necessidade de compreensão da exclusão em suas diferentes qualidades e dimensões, entendendo-a como processo sócio-histórico complexo que não é objetivo nem subjetivo, não é individual nem coletivo, não é racional nem emocional. (SAWAIA, 2001, p. 8).

A exclusão, para Sawaia (2001), também contempla o sofrimento como dimensão subjetiva; assim, em suas análises, a autora recupera o sujeito perdido nas análises econômicas e políticas sobre exclusão, sem perder o sentido do coletivo. Segundo ela, “sem o questionamento do sofrimento que mutila o cotidiano, a capacidade de autonomia e a subjetividade dos homens, a política torna-se mera abstração”. Daí a necessidade de compreensão do sofrimento individual que há por trás da exclusão coletiva (p. 98-99).

Em síntese, a universidade precisa avançar no que diz respeito à reflexão sobre práticas docentes e experiências pedagógicas inclusivas, a começar pela percepção de que o ambiente universitário, nos últimos anos, conta com estudantes cada vez mais diversos, com realidades sociais e econômicas díspares. Nas palavras de Santos, hoje, mais do que nunca, faz-se necessário:

o reconhecimento inegável das diferenças do nosso cotidiano. Mas, acima de tudo, atenção às dificuldades que as pessoas possam encontrar, seja em função de suas próprias diferenças, seja em função das dificuldades causadas pelo preconceito que a sociedade lhes impõe, quando os “diferentes” tentam apropriar-se dos instrumentos de compreensão, ou tentam exercer seus papéis sociais e efetivar sua ação no mundo (SANTOS, 2003, p. 6).

Nesse cenário, é imprescindível um olhar mais próximo para cada estudante, de forma a identificar dificuldades, situações de discriminação e violência, dentre tantas outras que limitam e atrapalham o percurso universitário. Nesse processo, o professor não pode estar sozinho e faz-se necessária a participação de toda a comunidade universitária na promoção de um ambiente mais inclusivo, já que, muitas vezes, o professor também precisa de apoio e orientação.

Apesar da importância do apoio e da participação institucional na promoção de práticas educativas mais inclusivas, o professor ainda tem papel central na vida dos estudantes, influenciando diretamente sua permanência no curso e o sentimento de vinculação e pertencimento à carreira almejada. Nas entrevistas realizadas, percebe-se, tanto nos relatos negativos quanto nos positivos, que os estudantes valorizam basicamente dois aspectos no vínculo docente/discente: a relação teórico-didática e a relação interpessoal. Na primeira, destacam-se os relatos referentes à importância dos professores que ministram boas aulas, que têm didática, que explicam bem a matéria, que preparam as aulas, que se preocupam com o entendimento alcançado pelos estudantes; na segunda, destacam-se os relatos referentes à importância das relações afetuosas estabelecidas com os professores, ou seja, a importância dos professores como pontos de apoio e incentivo para a permanência no curso e vinculação à carreira que os estudantes escolheram seguir.

#### 4.1.4 Dificuldades e problemas enfrentados na universidade

Além das dificuldades e dos problemas de convivência e de relacionamento com colegas e professores, o núcleo de sentido em questão concentra todos os relatos que evidenciam dificuldades e problemas de outra ordem vividos pelos estudantes na universidade. Destacam-se, aqui, os relatos de frustração decorrente das reprovações sucessivas no curso, as dificuldades enfrentadas pela falta de familiaridade com a cultura acadêmica, o desconhecimento dos trâmites administrativos da universidade, a falta de informação sobre atividades e espaços oferecidos pela faculdade aos estudantes, a sobrecarga de disciplinas, entre outros.

Rosa, por exemplo, salientou o sentimento de desorientação que vivenciou ao entrar na universidade e se deparar com uma cultura universitária e jurídica com a qual não tinha familiaridade:

(...) Brincando eu costumo dizer que até chegar na faculdade para mim despacho era coisa de religião de matriz africana... eu não tinha computador... quando eu comecei a entender o que era e-mail, veio o Orkut... Pasta para mim era pasta física... gente, o que que é isso “está na pasta”? Doutrina? O que que é isso? Então, eu não tinha nenhuma cultura acadêmica, muito menos jurídica... então eu tropeçava demais (...). Eu não sei o que que é isso... Grupo de pesquisa, projeto de pesquisa. Eu tenho dificuldade até agora de entender o que é monografia, entendeu? Eu estou apanhando muito (...). É preciso aprender a caminhar, conhecer a cultura universitária, porque a minha depressão desencadeou por causa disso... Porque se eu soubesse os trâmites aqui dentro, eu de repente não teria desenvolvido tanta fragilidade e isso eu acho que seria importante fazer... (Rosa)

Rosa recordou a dificuldade inicial que sentiu para aprender os “códigos” universitários e os trâmites administrativos da instituição:

Eu não sabia que podia fazer quebra de pré-requisito, o que isso significava... fazer quebra, requisito, pré-requisito... O que é isso? Só fui descobrir o que era isso lá para o sexto período e eu ficava muito calada, envergonhada, sem saber, entendeu e aí eu fazia as inscrições em disciplina e o sistema dava muitas vezes falta de vaga, beleza, eu não consegui... E ficava por isso mesmo e nisso eu me atrasei (...). Eu fui saber há pouco tempo que quando a gente não consegue a vaga para uma turma, às vezes o sistema dá defeito, por exemplo, um dia eu me inscrevi numa disciplina e deu falta de vagas, aí eu, passando pelo corredor, vi que só tinham três alunos na turma do professor que tinha dado falta de vagas no sistema... Aí ele falou: não, isso é problema do sistema. Pode ir lá e falar na secretaria... aí eu fui lá e consegui me inscrever. Depois eu descobri que para fazer inscrição em disciplinas tem alguns critérios de preferência, né, mas independente disso, se você não conseguiu vaga, tem que ir no primeiro dia de aula de qualquer forma porque roda uma lista das pessoas que não conseguiram se inscrever no sistema e quem o professor endossar, entra... Para os professores bons, que dão boa aula, têm boa didática e as turmas ficam cheias, só dá para assistir aula assim... Tem que pedir para o professor, porque se for depender de ter vaga no sistema, fica difícil... e isso tudo eu não sabia... Só fui descobrir mais lá para frente... Então essas coisas precisam ser faladas, mas quem faz isso? A pedagogia do curso? Eu não sei... E isso é muito importante, isso faz a diferença na vida do aluno, entendeu? Depois que eu fui descobrindo isso, eu fui dando as dicas para as pessoas. (Rosa)

Rosa citou, também, a frustração por ter sido reprovada em diversas disciplinas logo no início da faculdade. Para ela, as reprovações iniciais foram determinantes para o atraso na sua formação, uma vez que as disciplinas nas quais foi reprovada eram pré-requisitos para a inscrição em várias outras, dos semestres seguintes. É constante, também, nas falas de Rosa, o sentimento de vergonha e fracasso por ver os colegas seguirem em frente enquanto ela ficava retida nas disciplinas dos semestres iniciais:

No terceiro eu repeti civil e constitucional, o que prende civil e constitucional para frente, né e aí já fiquei presa nessas duas e aí eu repeti constitucional mais duas vezes, civil mais três vezes... Foi horrível... aí começou a vir a depressão... Caiu a ficha de que eu não era mais a aluna excelente e que todo mundo foi passando por mim, minha turma, outra turma (...). Já sofri muito aqui dentro... porque quando os meus colegas foram passando e eu fui ficando, achei que o problema era só meu. (Rosa)

Outra questão apontada por Rosa é a falta de informação sobre atividades e espaços oferecidos pela faculdade aos estudantes. Ela contou, por exemplo, que só descobriu que o curso de direito tinha uma sala de estudos há pouco tempo e que também não sabia das monitorias oferecidas em algumas disciplinas:

Tem uma sala no direito, de estudo e eu só fui saber agora... eu não sabia que tinha essa sala disponível lá para estudo... As monitorias, as monitorias, também, eu nem sabia que tinha e quando elas acontecem (...). (Rosa)

Helena, assim como Rosa, mencionou o sentimento de frustração por ter reprovado em diversas disciplinas ao longo do curso. Para ela, foi difícil ver os colegas sendo aprovados enquanto ela repetia as matérias e ficava “para trás”. O sentimento de solidão e a necessidade de readaptação e estabelecimento de novos vínculos com outros colegas a cada semestre também foram motivo de tristeza e desânimo:

É, então, eu acho que eu fiquei para trás, né, porque eu não consegui ficar junto com a minha turma, reprovei cálculo, reprovei outras matérias, que fizeram a gente se separar antes do tempo, então em algumas matérias eu ainda os encontrava, tem a questão dos horários também, só que o meu distanciamento foi mais cedo porque eu tive reprovações e isso fez com que o meu ambiente mudasse. Eu me readaptei várias vezes, mas teve um momento em que os meus colegas se formaram e eu não e aquilo começou a ser um pouco custoso para mim, entendeu e saber que eu não ia vê-los, não ia mais encontrá-los pelos corredores, esbarrar com eles (...). (Helena)

Helena contou que o sentimento de solidão no início da faculdade foi agravado pela distância da família, já que a estudante deixou a casa dos pais, no interior do Rio de Janeiro, para cursar a faculdade:

Eu já estou num lugar que não é o lugar que eu cresci, não é a minha casa, não é a casa dos meus pais, não estou com a minha família, então para mim fez diferença porque muitas vezes, como você está longe da família, você tenta ter um amparo na amizade, né (...). (Helena)

Já Diogo discorreu sobre os problemas relativos às monitorias<sup>12</sup> oferecidas pelos professores em algumas disciplinas. Para ele, a monitoria é uma ótima ideia, mas é mal aplicada. Diogo acredita que os professores deveriam acompanhar os monitores mais de perto, participando ativamente da condução das monitorias, ou seja, dando o suporte necessário aos monitores quando estes não conseguissem explicar algum conteúdo ou auxiliar na resolução de algum exercício:

Eles dizem que tem monitoria, né, só que muitas vezes não é suficiente... A monitoria tem um certo limite. Eu acho que a monitoria é muito boa, é uma grande ideia, mas é mal aplicada. Eu acho que as monitorias deveriam ter um acompanhamento do professor um pouco mais próximo, sabe... Porque os alunos que dão a monitoria, eles ficam lá para tirar dúvidas como se eles fossem professores, mas muitas coisas eles às vezes não sabem e muitas vezes não há uma orientação desses monitores. Eu sinto falta dos professores acompanhando a monitoria de forma mais próxima, tipo, passando na sala da monitoria para saber se está tudo bem, um contato mais próximo dos monitores com os professores da cadeira. (Diogo)

Para Diogo, outro problema relativo às monitorias diz respeito à falta de espaço para comportar os monitores das inúmeras disciplinas da matemática e da engenharia, já que a sala é pequena. Além disso, segundo Diogo, falta divulgação das disciplinas que têm monitoria e do horário em que estas ocorrem. O número de monitores é reduzido para a necessidade dos estudantes e existe escassez de monitorias para as disciplinas mais avançadas do curso:

O ambiente da monitoria também é muito pequeno para a dimensão que é a monitoria, considerando todas as monitorias de matemática e engenharia, o espaço é muito pequeno... E os monitores ficam todos nesse espaço e fora que não existe uma divulgação tão grande de que a monitoria está ali, que você pode ir, que ela está ali por você e tal... e por isso a maioria dos alunos não vão, não frequentam e aqueles que vão têm o problema da falta de espaço ou do monitor não estar lá no momento em que o aluno vai procurar, até porque, falta gente para dar conta da demanda, que é muito grande, então sei lá, também não tem como só cinco monitores, por exemplo, tirarem as dúvidas de todos os alunos da engenharia... Além disso, conforme você vai progredindo no curso, a monitoria vai se tornando inexistente. Muitas disciplinas não têm monitoria. (Diogo)

---

<sup>12</sup> As monitorias são atividades de ensino ministradas por estudantes de graduação sob supervisão de um professor. Os monitores geralmente se candidatam à vaga para monitoria de uma disciplina específica, ficando responsáveis por tirar dúvidas e auxiliar os estudantes da disciplina para qual se candidataram fora do horário de aula.

Outro problema apontado por Diogo é a grande concentração de estudantes em algumas disciplinas. Em matérias introdutórias como física, as turmas têm mais de trezentos alunos e as aulas acontecem nos auditórios, o que, para Diogo, prejudica a dinâmica das aulas:

Uma das coisas que eu não gosto nas aulas de física é a grande concentração de alunos. Parece que os professores gostam de imitar as universidades americanas e eles agrupam trezentos alunos no auditório, que é impossível você conseguir que todo mundo te ouça ou que todo mundo consiga espaço para falar, tirar dúvidas ali, porque não dá, até porque os auditórios não têm uma acústica tão boa assim e esse tipo de aula que junta essa quantidade de aluno prejudica muito o aprendizado da matéria e isso dá para ver pelo índice de reprovação de física, que é muito alto. (Diogo)

Para Samanta, o maior problema do curso é o excesso de disciplinas, de dez a doze por semestre, para conseguir terminar a faculdade no tempo previsto. Segundo ela, a quantidade de matérias a impede de conciliar trabalho e estudo, o que torna a bolsa permanência ainda mais necessária para que ela consiga se manter na faculdade e arcar com as despesas inerentes ao curso (xerox, livros, entre outros gastos):

No meu curso, por exemplo, eu tenho que puxar dez, doze matérias por semestre para conseguir terminar o curso em quatro anos, então a pessoa não consegue trabalhar e aí como que ela vai se manter? Cada semana aqui eu gasto uns R\$ 30,00, R\$ 50,00 de xerox e aí se você não tem a cota, você não tira cópia de nada... então o pessoal não entende (...). (Samanta)

Luiz contou que se sentiu sozinho logo no início do curso, após a reprovação em três disciplinas no primeiro semestre. Foi um momento difícil porque os colegas de turma avançaram para as disciplinas do semestre seguinte, ao passo que ele se sentiu estagnado. A solidão se intensificou pela perda de alguns amigos que desistiram da faculdade ou mudaram de curso:

O primeiro período foi meio que inútil porque eu reprovei em três e cancelei duas por conta da greve... E aí eu falei, agora período que vem eu vou focar. Eu percebi que todo mundo que entrou comigo estava avançando e parece que eu parei no tempo e o meu grupinho que eu sempre andava, as pessoas começaram a sair e acabou que eu fiquei meio sozinho... (Luiz)

Já Larissa salientou sua frustração por ainda não ter terminado a faculdade. Está há sete anos no curso e faltam mais quatro semestres para a conclusão. Segundo ela, esse é um sentimento generalizado, já que praticamente todos os estudantes da engenharia precisam de prazo maior do que cinco<sup>13</sup> anos para concluir o curso:

Atualmente eu estou mais de saco cheio porque a única coisa que a gente quer depois de muito tempo de faculdade é se formar e se livrar logo disso, porque é entediante às vezes, é maçante, é chato... Já era para eu ter me formado... Aí passam várias coisas assim na nossa cabeça... (Larissa)

Ela contou, ainda, que ao longo da faculdade foi ficando sozinha porque as pessoas reprovam muito, se inscrevem em matérias diferentes, já que o curso está sujeito ao sistema de créditos (não é seriado) e os amigos do início da faculdade foram, naturalmente, se afastando. Segundo Larissa, cada semestre é um desafio porque é preciso se adaptar às novas disciplinas e formar novos vínculos para ter com quem contar durante o semestre:

Eu fiz bastantes amigos no começo do curso e depois as pessoas vão se afastando porque no primeiro período é grade certinha depois as pessoas vão reprovando ou puxando disciplinas diferentes, então em cada período é uma amizade diferente, ou você se aproxima das pessoas ou fica isolado. Tinha épocas que eu não conhecia ninguém que fazia matéria comigo e era meio complicado e se eu não entendia a matéria era mais complicado ainda, então tinha horas que era meio complicado... (Larissa)

Para Larissa, as reprovações sucessivas e a demora em concluir o curso têm contribuído para a tristeza e a angústia que ela vem sentindo nos últimos meses. Nas palavras de Larissa:

Eu já tive algumas crises, não sei se é de ansiedade, não sei o nome que dá, mas é um sentimento de angústia, de tristeza que às vezes bate e depois vai embora... Tem horas que eu fico pensando: eu entrei para a faculdade achando que ia ser uma coisa e estou passando por cada uma... Tipo reprovações, a sensação de que não vou terminar nunca e muitas vezes essas situações na faculdade me deixam assim bem para baixo, angustiada e tal, bem na *bad*, como a gente diz por aí (risos). (Larissa)

---

<sup>13</sup> Na engenharia, o prazo regular estimado para a conclusão do curso é de cinco anos, sendo um ano e meio para o ciclo básico (ciências básicas aplicadas à engenharia) e três anos e meio para o ciclo profissional (conhecimentos específicos de cada área de atuação da engenharia).

Fonte: <http://www.dep.uerj.br/cursos/engenharia.html>

Mariana contou que seu maior desafio no curso de psicologia é a quantidade de leituras e a dificuldade para organizar os horários de estudo. Também acha que fica muito ansiosa para escrever os trabalhos da faculdade, o que não raro faz com que adie muitos deles:

Eu acho que a minha maior dificuldade, dificuldade mesmo, é para me organizar para ler porque o curso exige muita leitura e eu tenho muita dificuldade, devido a minha ansiedade, de sentar e escrever os trabalhos... Eu tenho uma certa procrastinação para sentar e escrever... (Mariana)

Para Jéssica, o início da faculdade foi um período muito difícil porque precisou sair da casa de seus pais, na Região dos Lagos, para estudar no Rio de Janeiro. Veio morar na casa de parentes com os quais não se dava muito bem, passando a se sentir muito sozinha. A cobrança e pressão na faculdade, associadas à falta de suporte social, levaram Jéssica a um quadro de grande tristeza, o que afetou seu rendimento no curso:

Eu acho que passei coisas muito boas aqui, mas ao mesmo tempo passei coisas muito ruins... Agora que eu estou melhor, eu tento tirar isso de aprendizado, mas realmente, foi a fase da minha vida mais desafiante... A questão de ter saído de casa, eu tinha dezessete anos, aí eu fui morar com uns parentes meus mais distantes e a gente não tinha um bom relacionamento e você também não está com a sua família sempre e logo eu que tenho esse jeito mais assim... tímido, reservado, então foi um baque muito grande e aí depois eu acabei entrando em depressão e tudo... e eu acho que a Uerj acabou influenciando também pela pressão da universidade. (Jéssica)

Felipe falou da dificuldade que sente no curso de física. Para ele, o curso é bastante difícil, exige muito e o índice de reprovação é muito alto, sendo que pouquíssimos estudantes se formam a cada semestre:

Eu gosto de comparar a física com o BOPE porque na física, se entram sessenta alunos, só três concluem... Tipo “pede para sair”, porque a margem de reprovação é muito alta, então o negócio não é fácil... Você percebe logo nos primeiros dias que não é fácil, é muito esforço que você faz... A parada aqui é sinistra mesmo... (Felipe)

Assim como Mariana, Felipe contou que tem muita dificuldade de se organizar para estudar e de conciliar o trabalho com os estudos:

Eu tenho muita dificuldade de organizar o tempo para os estudos, para o trabalho e para mim mesmo... (Felipe)

Percebe-se, pelos relatos acima, que as questões mais recorrentes na fala dos estudantes estão relacionadas ao sofrimento derivado das reprovações sucessivas, com o consequente atraso no curso, e ao sentimento de solidão vivido na faculdade.

Rosa, Helena, Larissa, Luiz e Felipe fazem referência ao sofrimento provocado pelas reprovações em diversas disciplinas, especialmente no início da faculdade, e ao desânimo e desmotivação causados pela demora no término do curso, como mostram os trechos abaixo:

(...) no terceiro eu repeti civil e constitucional, o que prende civil e constitucional para frente, né e aí já fiquei presa nessas duas e aí eu repeti constitucional mais duas vezes, civil mais três vezes... Foi horrível (...). (Rosa)

(...) eu fiquei para trás, né, porque eu não consegui ficar junto com a minha turma, reprovei cálculo, reprovei outras matérias. (Helena)

Atualmente estou mais de saco cheio porque a única coisa que a gente quer depois de muito tempo de faculdade é se formar e se livrar logo disso... Porque é entediante às vezes, é maçante, é chato... já era para eu ter me formado... Aí passam várias coisas assim na nossa cabeça... (Larissa)

O primeiro período foi meio que inútil porque eu reprovei em três e cancelei duas por conta da greve (...). (Luiz)

Eu gosto de comparar a física com o BOPE porque na física, se entram sessenta alunos, só três concluem... Tipo “pede para sair”, porque a margem de reprovação é muito alta (...). (Felipe)

O sentimento de solidão também é observado em diversas falas. Nos relatos de Luiz, Larissa e Helena, a solidão aparece nas situações de perda e afastamento dos amigos por motivos diversos (saída da faculdade, reprovações, entre outros) e na dificuldade de estabelecer vínculos permanentes e duradouros com os colegas:

Eu percebi que todo mundo que entrou comigo estava avançando e parece que eu parei no tempo... e o meu grupinho que eu sempre andava, as pessoas começaram a sair e acabou que eu fiquei meio sozinho... (Luiz)

Eu fiz bastantes amigos no começo do curso e depois as pessoas vão se afastando porque no primeiro período é grade certinha, depois as pessoas vão reprovando ou puxando disciplinas diferentes, então em cada período é uma amizade diferente, ou você se aproxima das pessoas ou fica isolado (...). (Larissa)

(...) eu não consegui ficar junto com a minha turma, reprovei cálculo, reprovei outras matérias, que fizeram a gente se separar antes do tempo, então em algumas matérias eu ainda os encontrava, tem a questão dos horários também, só que o meu distanciamento foi mais cedo porque eu tive reprovações e isso fez com que o meu ambiente mudasse. Eu me readaptei várias vezes, mas teve um momento em que os meus colegas se formaram e eu não e aquilo começou a ser um pouco custoso para mim (...). (Helena)

Para Helena e Jéssica, o sentimento de solidão também está associado ao distanciamento da família, já que as duas saíram da casa dos pais para cursar a faculdade no Rio de Janeiro:

Eu já estou num lugar que não é o lugar que eu cresci, não é a minha casa, não é a casa dos meus pais, não estou com a minha família, então para mim fez diferença, porque muitas vezes, como você está longe da família, você tenta ter um amparo na amizade, né (...). (Helena)

(...) foi a fase da minha vida mais desafiante... A questão de ter saído de casa, eu tinha dezessete anos, aí eu fui morar com uns parentes meus mais distantes e a gente não tinha um bom relacionamento e você também não está com a sua família sempre e logo eu que tenho esse jeito mais assim... tímido, reservado, então foi um baque muito grande (...). (Jéssica)

Alguns estudos apontaram que as reprovações sucessivas e o atraso no término do curso (permanência prolongada) estão relacionados à elevação dos índices de evasão estudantil, especialmente nos cursos de tecnologia e ciências (MAZZETTO *et al.*, 2002; CUNHA *et al.*, 2001; JUNIOR, 2013). Não foram encontrados, entretanto, estudos que vinculassem as reprovações sucessivas e a permanência prolongada<sup>14</sup> ao sofrimento estudantil. Nas falas dos estudantes entrevistados, nota-se, porém, que a permanência prolongada e as reprovações constantes contribuem para o sofrimento psíquico, evidenciado nos sentimentos de desânimo, tristeza, frustração e ansiedade.

---

<sup>14</sup> Condição em que o estudante demanda maior tempo do que o previsto na matriz curricular para integralização da carga horária do curso (PEREIRA, 2013, p. 37).

Já o sentimento de solidão, observado nas falas de Luiz, Larissa, Helena e Jéssica, está ligado a duas situações: a dificuldade de integração com os colegas de faculdade e a distância da família. A dificuldade de integração relaciona-se à perda dos amigos e à contínua necessidade de construção de novos vínculos durante o curso. Em geral, essa perda decorre das reprovações, que levam os estudantes a trajetórias acadêmicas diferentes e, conseqüentemente, ao afastamento das amizades formadas no início da faculdade. Essa dificuldade de integração é mais marcante nos cursos que possuem uma cadeia rígida de pré-requisitos para a realização das disciplinas subsequentes da grade curricular, a exemplo dos cursos das áreas de exatas e daqueles que estão sujeitos ao sistema de créditos (o estudante monta sua própria grade de disciplinas), nos quais a desperiodização<sup>15</sup> é um fenômeno bastante comum.

Com relação à saída da casa dos pais e à mudança de cidade, pesquisas na área de psicologia apontam para a possibilidade de alguns estudantes sentirem dificuldades de adaptação a uma vida mais independente e autônoma no início da faculdade com o distanciamento do núcleo familiar (ASSIS e OLIVEIRA, 2010; TEIXEIRA *et al.*, 2008; ALMEIDA, 2007).

Além das questões acima mencionadas, outros problemas e dificuldades menos recorrentes, mas não menos importantes, são citados pelos entrevistados: a falta de familiaridade com a cultura universitária e com os trâmites administrativos, a falta de informação sobre atividades e espaços oferecidos pela universidade, problemas relativos à dinâmica dos cursos (excesso de estudantes por turma, críticas às monitorias das disciplinas, número muito grande disciplinas por semestre), a grande quantidade de leituras e dificuldade de se organizar para estudar.

Como é possível verificar, os problemas e dificuldades relatados são muitos e faz-se necessário um olhar mais próximo por parte da instituição e dos professores para as vicissitudes enfrentadas pelos estudantes ao longo da trajetória universitária. Daí a importância de serviços de apoio e assistência ao estudante que se preocupem não só com o provimento dos mínimos sociais (auxílio financeiro, alimentação, transporte etc.), mas também com questões de ordem subjetiva relacionadas a dificuldades específicas, tais como: apoio psicológico e social; apoio a questões pedagógicas simples (organização da grade de horários para estudo e orientação sobre organização da grade curricular); criação e reestruturação de programas de suporte acadêmico, a exemplo das

---

<sup>15</sup> Estudantes que não concluíram o curso no período regular, ou seja, estudantes que cursaram um número de semestres maior que o

monitorias, com vistas a apoiar o aprendizado; programas de orientação acadêmica (tutoria ou mentoria) nos quais os professores acompanhem e orientem um grupo de estudantes desde o ingresso na universidade, dentre outras iniciativas.

#### 4.1.5 Ser mulher em um curso majoritariamente masculino

Outro tópico abordado, sobretudo nas entrevistas de Helena, Larissa e Jéssica, diz respeito ao significado de ser mulher em um curso majoritariamente masculino. Embora esse tema não fizesse parte do roteiro inicial de entrevista, verificou-se a necessidade de perguntar se, ao longo do curso, elas tinham se sentido discriminadas ou vivenciaram alguma dificuldade pelo fato de serem mulheres. Os relatos evidenciaram que ainda existem situações de preconceito e discriminação de mulheres em espaços de maioria masculina. As três estudantes relataram, em algum momento do curso, situações ligadas a preconceito sofrido por mulheres, mesmo que o episódio não tivesse ocorrido com elas próprias.

Das questões apontadas por Helena, destaca-se a falta de solidariedade entre as mulheres no curso. Ela acredita que, por serem poucas, as mulheres deveriam se ajudar mutuamente, ser mais unidas. Outra questão destacada refere-se aos professores. Helena acredita que, nos cursos de exatas, alguns deles desvalorizam a capacidade feminina (“...fica achando que você vai conseguir as coisas porque você é mulher...”). Por outro lado, existem aqueles que apoiam e valorizam a presença feminina, mas reconhecem o preconceito contra as mulheres que escolhem carreiras majoritariamente masculinas (“...você tem que saber mais que ele, porque ele pode errar, mas você é mulher, você não pode...”). Por isso, tais professores estimulam as mulheres a estudarem mais e se sobressaírem em relação aos homens como uma forma de legitimar e justificar a presença feminina no curso:

(...) a gente acha que existem certas igualdades, mas não existem e eu às vezes me acho um pouco teimosa, por isso que eu acho que ainda estou na engenharia (risos). (...) A gente é minoria na sala sempre. Depois então no ciclo profissional era eu nas turmas e mais uma ou eu e mais duas no máximo e o restante era tudo homem, então em uma turma de quinze, por exemplo, no máximo umas três eram mulheres e o resto tudo homem, sabe, então eu acho que falta também a sensibilidade da gente como mulher defender as outras, estar do lado da outra e não ficar: ah, porque a maioria é homem ou eles sabem algo mais e é isso... mas a diferença era mais entre os alunos. (...) Os professores de vez em quando sempre vem com um comentário... Eu não gosto nem de falar, mas é... Tem professor que é meio arcaico e fica falando um monte de besteira e fica achando que você vai conseguir as coisas porque

você é mulher. Imagina se a gente vai conseguir as coisas porque é mulher... Não, a gente não está numa faculdade para isso, nem dando duro todo dia para: ah, ela não conseguiu, mas ela é bonita e tal... não (...). Os professores, os “normais”, que têm a cabeça aberta, eu acho que eles sempre apoiaram muito. Inclusive tem um que sempre falou: “Não, Helena, você tem que saber mais que ele, porque ele pode errar, mas você é mulher, você não pode.” Não porque ele achava isso, mas porque a sociedade faz essa distinção. Para muitos homens você precisa ser melhor do que ele para ter valor. Então: abre seu olho tá! Você tem que saber tal coisa e tal... eles sempre atentavam para isso. Bom, a gente quer que isso não aconteça, né, mas existe essa diferença. (Helena)

Larissa contou que nunca se sentiu discriminada por ser mulher no curso de engenharia, mas já ouviu histórias de um professor que costuma fazer piadas pejorativas com mulheres em sala de aula:

Nunca senti nenhum preconceito, nada de ruim, não... Bom, eu já ouvi uma história de um professor que foi meio babaca em relação a isso... Porque ele falou que tinha dois jeitos de você conseguir chegar a cargos mais altos: se você fosse mulher era mais fácil porque era só conseguir “pegar” o chefe, mas se fosse homem seria mais difícil porque você teria que correr atrás dos seus objetivos... Eu não estava presente nesse dia, mas é um relato de outros colegas que estavam presentes nessa aula... Isso eu achei muito idiota porque parece que a gente não tem capacidade e tem que usar de meios sexuais para conseguir crescer profissionalmente na área... (Larissa)

Jéssica tampouco se lembra de ter sofrido algum preconceito explícito, entretanto, em uma das disciplinas que cursou, relata ter se sentido excluída pelo fato de ser mulher. Segunda ela, o professor só interagiu e fazia perguntas para os homens da turma, deixando as duas mulheres isoladas no fundo da sala, fato que contribuiu para que ela abandonasse a disciplina:

Eu nunca senti um preconceito propriamente dito, mas eu já fiz matéria que o professor dava mais atenção para os homens do que para as mulheres... O professor brincava e falava só com os homens. Era só eu e uma menina na turma, o resto era tudo homem e ele dava a aula como se fosse para os homens, só perguntava para os homens... E eu e minha colega sobrávamos no fundo da sala e eu acabei reprovando nessa matéria porque eu abandonei, não consegui continuar... Até porque foi justamente num período em que eu não estava bem... (Jéssica)

Depreende-se, dos relatos acima, que a discriminação feminina é sutil. Nenhuma das três estudantes mencionadas recorda ter sofrido discriminação ou violência de gênero explícitas, entretanto, todas têm alguma história para contar sobre situações sutis

de discriminação presenciadas por elas ou por colegas de curso. Helena e Larissa citaram piadas pejorativas de professores que vincularam o sucesso profissional das mulheres à beleza ou ao favorecimento sexual de homens mais bem posicionados na hierarquia profissional.

Ao fazer referência a professores que estimulam a presença feminina, Helena, sem se dar conta, alude à discriminação sutil, socialmente enraizada e presente na fala daqueles que incentivam as mulheres a serem melhores do que os homens, como se estas precisassem provar seu valor para serem aceitas em espaços considerados masculinos. Já Jéssica mencionou o sentimento de exclusão que a fez abandonar a disciplina de um professor que só se dirigia aos homens da turma, ignorando as duas únicas mulheres presentes em sala. De acordo com dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural de Estudantes da Graduação das Universidades Federais Brasileiras, as mulheres são maioria nas universidades federais (54,6%), mas sua inserção em carreiras “tipicamente” masculinas ainda é pequena (FONAPRACE, 2019).

Dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2018) apontam que a participação feminina nos cursos de graduação tem aumentado. Dos vinte maiores cursos de graduação no país, a participação feminina supera a masculina em quatorze. Em cursos como engenharia, entretanto, a participação masculina é significativamente superior à feminina. No curso de engenharia mecânica (décimo quinto maior curso do país em número de matrículas), por exemplo, 89,8% das matrículas são do sexo masculino (FONAPRACE, 2019).

Em pesquisa realizada por Pinto e Amorim (2015) sobre a experiência acadêmica de jovens mulheres do curso de física de um instituto de ensino superior federal, constatou-se que situações de preconceito e discriminação de gênero são comuns e perpetradas tanto por colegas como por professores. Em estudo realizado por Kapper (2017) sobre a percepção de alunas do curso de engenharia quanto à discriminação de gênero, confirma-se a existência de situações de preconceito e discriminação vividas por mulheres em cursos majoritariamente masculinos. De acordo com o estudo, 62% das estudantes pesquisadas relataram ter sofrido algum tipo de discriminação como, por exemplo, terem sido vítimas de piadas machistas advindas de colegas e professores (44%), terem ouvido que são incapazes de cursar engenharia por serem mulheres (26%), terem ouvido que suas conquistas se deram em virtude da aparência (44%), terem sofrido assédio moral (32%), terem sofrido assédio sexual (16%) e terem sentido dificuldade de integração ao curso (54%).

Percebe-se que apesar do aumento no número de mulheres nas universidades, a inserção feminina em cursos majoritariamente masculinos ainda enfrenta resistências. De acordo com Barreto (2014), apesar da formalização da igualdade econômica, política e social entre homens e mulheres garantida pela Constituição Federal de 1988, a ordem social continua marcada pela desigualdade. A divisão social de tarefas por sexo, por exemplo, nada mais é do que a normatização da ideia de que em determinadas carreiras e funções são necessárias características masculinas, ao passo que, em outras, as características femininas são essenciais. Para a autora:

Os diversos estereótipos atribuídos aos gêneros moldam, definitivamente, o significado atribuído às ocupações e às carreiras, pois é comum o entendimento de que há carreiras mais afeitas às mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, o gênero também influencia no valor social atribuído às ocupações no mercado de trabalho e atua do mesmo modo na universidade, onde as mulheres, ainda que presentes em número crescente, não se distribuem de modo uniforme pelas diferentes “vocações” (BARRETO, 2014, p. 10).

Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo*, fala justamente do papel da mulher enquanto figura secundária ao homem, o que se dá pela determinação cultural do papel feminino na sociedade. Para a autora, os conceitos preestabelecidos acerca de homens e mulheres são determinações sociais e não condições naturais ou biológicas dos sexos. Em sua célebre frase: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, Beauvoir defende a ideia de que ser mulher não é uma determinação biológica, ou seja, desconstrói a ideia de uma essência feminina determinada pelo sexo biológico, considerando a identidade feminina uma construção histórica e cultural. (Beauvoir, 1949/1967/70)

Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1949/1967, p. 9).

Em seu livro *A dominação masculina*, Bourdieu (1998) também sustenta que os conceitos de homem e mulher são socialmente construídos. A diferença biológica entre os sexos é o ponto de partida para a construção da divisão e oposição entre masculino e feminino, da justificativa natural das diferenças sociais construídas entre os gêneros e da ideia de superioridade masculina em virtude das características físicas e biológicas do homem. Nas palavras de Bourdieu:

(...) é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e suas funções, sobretudo na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho (BOURDIEU, 1998, p. 33).

Nessa perspectiva, a dominação masculina sobre a mulher é justificada pela natureza biológica dos sexos. A dominação do masculino sobre o feminino, segundo Bourdieu, é uma forma de violência simbólica, sutil, naturalizada, socialmente consentida e inconscientemente perpetuada nas relações institucionais estabelecidas na família, na escola e em outros espaços sociais (1998, p. 45-55).

A partir do exposto, é fundamental que se tenha consciência da necessidade de superação da ideia de que determinadas profissões são essencialmente masculinas ou femininas por exigirem características atribuídas a um determinado gênero. Felipe, por exemplo, cita em sua entrevista que cursou pedagogia, mas desistiu de atuar na área por não se sentir aceito pelos pais dos alunos, já que os anos iniciais do magistério são tidos como essencialmente femininos. Esse fato o levou a cursar física, que é considerada uma carreira aceitável para o gênero masculino. A dificuldade de inserção e permanência de mulheres em áreas tidas como masculinas é um desafio ainda maior e políticas de inclusão e permanência de mulheres em espaços dominados pelos homens precisam ser pensadas e discutidas, sobretudo nas universidades.

A elaboração de uma proposta de política de cotas para mulheres em cursos majoritariamente masculinos poderia ser alternativa para a sua inclusão e permanência nesses cursos, assim como já ocorre no Congresso, que garante 30% das vagas dos partidos e coligações para candidaturas femininas, conforme estabelecido pela lei de cotas (Lei nº 9.504/1997).

#### 4.1.6 Ser negro(a) na universidade

A questão da discriminação racial foi outro núcleo de sentido que emergiu das entrevistas de Rosa e Helena, as duas únicas estudantes que se declararam negras no questionário sobre dados gerais. Embora Rosa não tenha vivenciado nenhuma situação declarada de racismo na universidade, para ela, o racismo é muito sutil e está implícito nas atitudes de colegas e professores, como mostra o relato a seguir:

Se você me perguntar se eu sofri preconceito racial ou de idade, por exemplo, racial nada muito sério... Uma piadinha de mal gosto às vezes e tal, mas o racismo aqui dentro ele é velado, ele é tão sutil às vezes, né... Eles te dão uma nota baixa e você vai falar que te deu uma nota baixa porque você é negro? (...) eu não vivenciei, mas tenho uma colega que falou, que ao contrário de mim, não tem erro de português... Mas ela falou que fez prova e aí tirou uma nota muito baixa, ela questionou, aí o professor falou que só revisaria a prova se ela entrasse com recurso, ela pediu vista de prova, ele falou que era essa nota mesmo, que a prova dela estava com erro de português, aí ela falou que não tinha erro de português, que ela não costuma ter erro de português, aí ele falou: “Eu entendo... Vocês de cotas...” Aí ela falou: “Mas eu não sou cotista...” Ela era negra, mas não era cotista... Aí ele falou: “Então você entra com recurso que a gente vai ver...” E depois do recurso a nota dela passou para 8. Veio 8, entendeu? (Rosa)

Helena também não tem lembrança de ter sofrido racismo na universidade, mas já presenciou uma situação de racismo perpetrado por uma colega de turma contra um estudante negro:

(...) eu tinha uma colega lá que tinha preconceito e ela tratava algumas pessoas diferente... Eu nunca gostei de ficar em embate, mas com esse colega era muito direto porque ele é pretinho e ela sempre arrumava um jeito de desfazer dele ou de falar alguma frase que ficava horrível... (Helena)

A partir dos trechos acima, percebe-se na fala das estudantes o racismo velado, que se manifesta em atitudes sutis dos professores ou de forma mais declarada, por exemplo, em situações de *bullying* perpetrado por colegas de curso. A Uerj, mesmo tendo sido a universidade pública pioneira na implantação da política de cotas, ainda convive com o racismo em seu cotidiano.

Em 2018, a Uerj contava com 12% de estudantes autodeclarados negros e indígenas, 13,7% de cotistas oriundos de escolas públicas e 73,6% de não-cotistas. Apesar do percentual pequeno em relação aos não-cotistas, o número de estudantes negros subiu de 2%, em 2003, para 12% em 2018 (UERJ, DataUERJ, 2018; O GLOBO, 2019). A quantidade de estudantes negros na universidade, entretanto, ainda está bem aquém do percentual de pretos e pardos da população brasileira, que é de 55,8%, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — Pnad (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE, 2018). Já nas Ifes, 51,2% da população pesquisada é negra, de acordo com a V Pesquisa Nacional

de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Ifes, representando aumento de 282% de estudantes pretos e pardos em quinze anos (FONAPRACE, 2019).

Apesar do aumento gradual e significativo de negros e pardos nas universidades, esses espaços ainda são marcados por uma cultura altamente elitista e segregatória, que dá margem a diversos tipos de discriminação, dentre eles a discriminação relacionada à cor da pele. De acordo com Gonçalves e Ambar (2015), os negros foram apartados do sistema educacional desde o período escravista e forçados a trabalhar em serviços precários que não necessitavam de instrução formal:

A política do Estado escravista preconizava que somente os brasileiros poderiam ter acesso à educação. Africanos de nascimento e os trabalhadores escravizados não podiam ser escolarizados. Este direito também fora negado a seus filhos sob o discurso de que se o negro é uma raça inferior, incapaz para o trabalho, propensa ao vício, ao crime, inimiga da civilização e do progresso, a educação se tornaria um dispêndio desnecessário. Fora dos ambientes escolares básicos, também lhes foi impedido o acesso ao ensino superior (GONÇALVES e AMBAR, 2015, p. 5).

Foi a partir da nossa história de escravidão e segregação racial que as universidades brasileiras se constituíram e consolidaram, durante um longo período, como espaços de brancos. Essa discrepância só começou a ser reparada nos últimos quinze anos e, portanto, ainda há muito que avançar, especialmente nos cursos mais elitizados.

Santos (2009, p. 161-169), em pesquisa sobre a permanência de jovens negros no ensino superior, identificou que 44 dos cem estudantes cotistas pesquisados já tinham sido discriminados, sendo que desses 44, 35 declararam sofrer discriminação com frequência. Santos afirma, ainda, que muitas vezes a discriminação sofrida pelos estudantes extrapola a condição de cotista, podendo se manifestar na questão racial ou em sua condição de pobreza. Outro dado relevante é que as tensões raciais ocorrem, geralmente, nos cursos de maior prestígio social.

Lemos (2017, p. 23), em um estudo sobre narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade, constatou que o preconceito racial está presente na fala dos estudantes e, segundo os entrevistados, manifestou-se de diversas formas no ambiente universitário, principalmente nos cursos de maior prestígio social, a exemplo de medicina.

Para Santos (2009, p. 66-77), as políticas de ações afirmativas precisam avançar na discussão “para além das cotas”, ou seja, ampliar o debate do ingresso para a permanência do estudante negro na universidade. A autora discute a necessidade de a universidade pensar na permanência do estudante negro sob perspectiva material e simbólica, entendendo a permanência material como garantia dos mínimos sociais necessários à existência humana (alimentação, moradia, transporte etc.) e a permanência simbólica como o sentimento de pertencimento e inserção qualificada do jovem negro na universidade. Gonçalves e Ambar (2015, p. 211), assim como Santos, acreditam que as universidades carecem de estratégias de permanência que possibilitem uma discussão qualificada sobre a questão racial e o enfrentamento das desigualdades.

Apesar de Rosa e Helena não terem sofrido situações explícitas de racismo na universidade, consta-se, em seus relatos, que o racismo se faz presente. Como defendem Santos e Gonçalves (2009) e Ambar (2015), é preciso refletir sobre a permanência qualificada dos estudantes negros que, nos últimos anos, vêm assumindo, ainda com muitas resistências, espaços antes dominados por brancos, sobretudo nos cursos de maior prestígio social e maior retorno financeiro.

#### 4.1.7 A importância da relação entre teoria e prática na universidade

Em diversas falas dos entrevistados, observam-se trechos que revelam a importância da articulação entre teoria e prática na universidade. Rosa e Helena, por exemplo, relataram que conseguiram melhorar muito o rendimento acadêmico após terem se inserido em atividades de estágio, pois só assim passaram a compreender a aplicação prática dos conteúdos ministrados em sala de aula, como mostram os trechos a seguir:

Eu acho que melhorei muito meu rendimento acadêmico depois que eu comecei o estágio na empresa de engenharia porque ali eu vi articulação com a prática de muita coisa que a gente vê na teoria, nas matérias e que, sem a prática, não faz nenhum sentido para você. (Helena)

Depois disso eu consegui um estágio pelo CIEE no INSS e depois a minha professora daqui de civil, foi minha professora no quinto período, estava precisando de duas estagiárias e eu fiquei com uma das vagas... E foi muito bom porque eu estava precisando ter um contato com o mundo jurídico, com o linguajar do mundo jurídico e nesse estágio eu comecei a ter mais contato com o Fórum, com a realidade jurídica e na prática eu me dou bem... Eu não me dou bem na teoria, mas na prática eu consigo funcionar porque tem coisas

que explicando, lendo, você não consegue entender e na prática é rapidinho que você faz, então o INSS me deu uma noção de peças, mas era mais administrativo, né, mas eu aprendi o que era despacho, o que era ofício... Mas aqui é que me deu mais a parte jurídica mesmo (...). (Rosa)

Mariana também mencionou a importância dos estágios na sua trajetória. Ela considera importante a articulação entre teoria e prática e acha fundamental que a grade curricular do curso de psicologia possua diversos tipos de estágios obrigatórios. Para ela, os estágios possibilitam que os estudantes experimentem na prática o que aprendem em sala de aula e, dessa forma, escolham com mais segurança a abordagem e a área que desejam seguir na carreira:

Aqui dentro eu tive a oportunidade de estágios ótimos, tem uma diversidade muito grande de estágios, isso nos estágios obrigatórios do curso e eu acho importante ter essa oportunidade de vivenciar várias experiências para ver onde se encaixa melhor... E isso eu acho muito legal porque eu realmente acredito que o psicólogo se forma muito na prática e esse também foi um dos motivos de eu ter escolhido a Uerj. (Mariana)

Para Jéssica, a participação nos estágios oferecidos pela universidade foi importante em sua trajetória. Ela foi monitora de uma disciplina por dois anos e hoje é bolsista de iniciação científica, o que, segundo ela, foi fundamental, não só financeiramente, mas sobretudo por ter contribuído para seu crescimento profissional. Jéssica acha que as atividades práticas dos estágios deram sentido à teoria aprendida em sala de aula e contribuíram para o seu crescimento acadêmico:

Eu já fui monitora de uma disciplina, dois anos que é o tempo que a gente pode ficar e agora eu tenho bolsa de iniciação científica com uma professora do IME [Instituto de Matemática e Estatística da Uerj], então eu praticamente sempre tive bolsa no período em que estive aqui na Uerj, o que me ajudou tanto com a parte financeira, como para crescer também academicamente, aprender mais coisas, articular com a prática... (Jéssica)

Larissa acredita que, mesmo dentro de sala de aula, é importante a articulação de conteúdos abstratos com situações reais. Para ela, o professor deve relacionar a matéria teórica aprendida em sala com situações e problemas reais do dia a dia, o que é fundamental para a carreira de engenharia, que, na sua opinião, é essencialmente

prática, ou seja, o engenheiro precisa saber usar os conceitos teóricos de matemática e física, por exemplo, em situações práticas da profissão:

Eu estou estudando para virar engenheira, então tem coisas que eu quero saber como vai aplicar na prática... Coisas que você vê aplicação prática na tua profissão. Tem um professor, por exemplo, que simula na prova situações que ocorrem em empresas e fábricas e eu acho isso interessante porque você desenvolve um raciocínio em cima de um problema que é real, o que te faz pensar com cabeça de engenheiro mesmo. Então essas coisas dentro da faculdade são legais (...). Eu gosto assim quando eu vejo uma coisa ficando esclarecida na minha mente, quando eu estou numa matéria que o professor explica de um jeito que eu fico: ah, caramba, é isso, posso usar para isso! Coisas que você vê aplicação prática na tua profissão. (Larissa)

Diogo, assim como Larissa, também destacou a importância da articulação entre teoria e prática no início do curso. Para ele, uma das coisas negativas na engenharia é o longo ciclo básico do curso (um ano e meio). Durante esse tempo, os estudantes têm contato com disciplinas introdutórias de matemática, cálculo, física, entre outras, sem nenhuma articulação com os conteúdos mais práticos do ciclo profissional e sem contato com o campo específico da engenharia que optaram por cursar. Segundo Diogo, a demora na articulação com a parte prática do curso desanima, desencoraja e aniquila a curiosidade dos estudantes, que ficam quase dois anos sem saber se vão gostar de sua especialidade (mecânica, eletrônica, civil etc.):

Na Uerj, nos dois primeiros anos você recebe sua base em matemática, física, em outras coisas, só que nesses dois primeiros anos você não tem ideia de que se o que você escolheu é o que realmente você quer cursar no específico, porque você nunca viu nada daquilo... Então toda a vontade, toda a curiosidade que você tinha sobre o campo que você escolheu vai embora quando você finalmente chega nele. A gente demora muito para começar a ver a parte prática do curso e isso cansa, desgasta e desencoraja muita gente e a pessoa acaba desistindo porque deixou de valer a pena, perdeu o interesse... (Diogo)

Para Felipe, um dos grandes problemas do curso de física é a falta de articulação entre as aulas de laboratório (práticas) e as teóricas. Segundo o estudante, as aulas de laboratório deveriam ser complementares às teóricas e vice-versa, entretanto, há dificuldade de comunicação e troca de experiências entre os docentes dos laboratórios e os docentes das disciplinas teóricas, dificultado o entendimento do estudante, já que

algumas vezes os professores dos laboratórios passam atividades que destoam das matérias ministradas nas aulas teóricas:

Eu percebo uma diferença gritante entre professores de teoria e de prática porque essas disciplinas não se comunicam em nada e a matéria teórica deveria ser complementar ao laboratório e vice-versa. Os professores de teoria e laboratório não se comunicam, um não sabe o que o outro está dando e isso é muito complicado... Muitas vezes tem desentendimento entre os professores, o da teoria se acha melhor do que o do laboratório e vice-versa... Eu não sei quando isso começou, mas eu gostaria que parasse... (Felipe)

Os relatos anteriores ilustram a importância da relação entre teoria e prática na formação profissional. Nas falas de Helena, Rosa, Jéssica e Mariana, os estágios e bolsas internas (iniciação científica, monitoria, entre outras atividades) têm um papel fundamental em suas vidas e na formação das estudantes. É por intermédio dos estágios que as estudantes conferem significado à teoria aprendida em sala de aula e passam a compreender conteúdos que antes eram apenas abstrações.

Outra questão que se observa diz respeito ao papel dos estágios na permanência das entrevistadas, que se dá não só pelo auxílio financeiro, mas, principalmente, pelo valor social dessas atividades. Além de conferir sentido à teoria aprendida em sala de aula, os estágios garantem reconhecimento social, fazendo com que as estudantes se sintam mais valorizadas por estarem inseridas em atividades profissionais. Também possibilitam o fortalecimento das relações interpessoais, já que os alunos constroem vínculos mais duradouros com colegas, professores e outros profissionais.

Larissa, Diogo e Felipe mencionaram a importância da articulação entre teoria e prática no curso e nas aulas. Para Larissa, o professor pode contextualizar as aulas teóricas com situações e problemas práticos da profissão, o que motiva e estimula os estudantes. Já Diogo acredita que a faculdade de engenharia deveria mesclar disciplinas teóricas e práticas desde o início, pois os dois primeiros anos do curso são essencialmente teóricos, sem nenhuma articulação com a prática, o que desencoraja os alunos. Felipe destacou a fragmentação e desarticulação entre teoria e prática no curso de física ao citar a falta de comunicação e interligação entre as disciplinas teóricas e as de laboratório (práticas).

Embora não houvesse nenhuma pergunta específica no roteiro de entrevista sobre a relevância da articulação entre teoria e prática na formação profissional, esse

núcleo de sentido emergiu, naturalmente, na fala de sete dos nove entrevistados, revelando a importância das atividades práticas na vida e na formação dos estudantes.

Morin (1999/2003, p. 15), em seu livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o mundo*, defende a ideia de que o grande problema da educação formal nos dias de hoje é a acentuada compartimentação dos saberes, além da falta de articulação entre eles. Segundo o autor

(...) o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (MORIN, 1999/2003, p. 15).

Para Morin (2003), o conhecimento fragmentado só tem utilidade técnica e pontual e desconsidera a situação humana no âmago da vida e no mundo, em prejuízo do enfrentamento dos grandes desafios de nossa época. Citando a célebre frase de Montaigne, “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”, Morin observa que existe uma valorização do acúmulo de informação e conhecimento em detrimento da aptidão geral para o articular, para tratar os problemas e ligar os saberes de forma a lhes dar sentido (2003, p. 21).

Freire (1996/2002, p. 21) também acredita que a prática pedagógica não se dá sem a articulação permanente entre teoria e prática, sem o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e a reflexão sobre o fazer. Nas palavras de Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 1996/2002, p. 28).

As reflexões acima remetem à importância da articulação entre teoria e prática no ensino superior, o que desconstrói a ideia de que a universidade é o espaço do saber teórico, no qual o saber prático é entendido como complementar e não concomitante à

teoria. Em breve levantamento sobre pesquisas que discutem a relação entre teoria e prática no ensino superior, a maioria dos estudos aborda essa relação nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, estando a discussão sobre a prática muitas vezes vinculada somente às atividades de estágio. Além disso, são escassas as pesquisas sobre o assunto nos cursos de bacharelado (ASCÊNCIO e FRANCO, 2013; VIANA *et al.*, 2012; SANTOS e FRISON, 2014; CASTRO e SALVA, 2012, dentre outros).

Teixeira e Gomes (2004, p. 52), por exemplo, em estudo qualitativo sobre a transição universidade/trabalho com concluintes dos cursos de farmácia e odontologia, apontaram que os estudantes valorizam as atividades práticas, considerando-as fundamentais para a formação profissional. Os entrevistados enfatizaram a insuficiência desse tipo de atividade nos currículos e destacaram sua importância para o conhecimento da profissão e a construção de um projeto profissional.

A categoria em questão, portanto, traz à tona a necessidade de se discutir e aprofundar a reflexão sobre a importância da articulação entre teoria e prática no ensino superior, especialmente nos bacharelados e nos cursos de exatas, já que, no primeiro caso, as pesquisas sobre o assunto estão mais voltadas para os cursos de licenciatura e no segundo, evidencia-se grande quantidade de disciplinas teóricas e abstratas que têm pouca articulação com a prática profissional, o que dificulta o entendimento e desestimula os estudantes.

#### 4.1.8 A importância do suporte ao estudante ao longo da faculdade

Nas falas de Helena, Diogo e Mariana, verifica-se a importância do acolhimento aos estudantes no curso, não somente o inicial, como a recepção aos calouros, mas um acolhimento contínuo e permanente, promovido pela faculdade e pelos professores. Helena, por exemplo, salientou a importância da Hidros<sup>16</sup> na sua trajetória universitária. Foi na Hidros que Helena conseguiu fazer amizades duradouras e sentiu-se incluída em um projeto significativo dentro da universidade. Além disso, a empresa ajudou-a a superar a distância da família e a formar vínculos mais profundos:

---

<sup>16</sup> A Hidros Consultoria é a empresa júnior de engenharia da Uerj. “As empresas juniores são constituídas pela união de alunos matriculados em cursos de graduação em instituições de ensino superior, organizados em uma associação civil com o intuito de realizar projetos e serviços e formar profissionais capacitados e comprometidos.”  
(Fonte: <https://www.hidroconsultoria.com.br/a-hidros/>)

Eu só consegui melhorar esse sentimento de solidão entrando na empresa júnior da engenharia, me incluindo em outras coisas, que me fizeram sentir incluída, para fazer amizades que fossem mais duradouras, amizades mesmo e não coleguismo e isso para mim faz muita falta porque eu estou num lugar que não é o lugar que eu cresci, não é a minha casa, não é a casa dos meus pais, não estou com a minha família, então para mim faz diferença porque muitas vezes a gente tem um amparo na amizade, né, que num coleguismo você não tem. (Helena)

Mariana, assim como Helena, construiu vínculo significativo com os colegas e a professora do grupo de pesquisa, do qual faz parte desde o segundo semestre da faculdade. Segundo ela, esse grupo é seu ponto de apoio, um espaço de estabilidade, de equilíbrio e de suporte em meio às mudanças constantes vividas ao longo do curso. É um espaço de pertencimento, de construção de amizades e de acolhimento. Nas palavras de Mariana:

Eu fiz um bom círculo de amigos no grupo de pesquisa que eu estou inserida aqui na Uerj, que é o grupo de pesquisa do qual eu faço parte desde o segundo semestre de 2016... E esse vínculo foi bem importante para mim... Esses amigos do grupo, por exemplo, vieram me visitar quando eu fiquei internada aqui na psiquiatria do Hupe e foram os que mais estiveram presentes do início até o final da internação. E esse grupo é muito importante para mim... Eu acho que esse grupo foi uma espécie de chão dentro da universidade, mesmo que eu não vá fazer a minha monografia nesse tema, é um espaço que dá um conforto, sabe... Eu acho que eu estaria mais largada na universidade se não fosse esse espaço, sabe... É uma referência, é aquilo que te acompanha ao longo da universidade... Porque as turmas mudam muito ao longo do curso, chega uma hora que você começa a montar sua própria grade, vai se separando das pessoas do início e a cada semestre é uma rotação de pessoas... (Mariana)

Diogo destacou a relevância dos professores na vinculação do estudante ao curso. Para ele, cada professor deveria ficar responsável por um grupo de alunos, prestando apoio, suporte e orientação regular. Diogo acredita que seria importante fazer parte de um grupo que o acompanhasse do início ao fim da faculdade, um espaço de troca de experiências, dúvidas, apoio para os problemas que surgem no curso, ou seja, um espaço de acolhimento e acompanhamento:

Eu acho que cada professor da Uerj deveria ficar responsável por um grupo de alunos, pelo acompanhamento deles, para que você tenha sempre um certo grupo para que você possa buscar suporte e apoio, onde vocês sempre vão estar fazendo alguma atividade juntos, para que você tenha sempre onde buscar apoio, para acompanhar os alunos ao longo da trajetória na universidade, de trocar experiências, saber sobre o mercado de trabalho,

sobre as dificuldades que você possa ter no curso... Isso é uma coisa que eu acho que é relativamente simples, que caberia no horário, poderia ser uma aula de dois tempos por semana ou a cada quinze dias, que eu acho que faria uma grande diferença... (Diogo)

Nos relatos acima, é notória a importância de espaços que promovam a vinculação do estudante à universidade. Helena mencionou a relevância do estágio para a construção de vínculos e a sensação de pertencimento ao curso. Mariana também salientou a importância do grupo de pesquisa do qual faz parte desde o segundo período da faculdade, como espaço de suporte e acolhida. Já Diogo declarou que sente falta de serviços de apoio ao estudante dentro da faculdade. Para ele, seria necessário um espaço para troca de experiências, orientação e acompanhamento dos estudantes desde a entrada na universidade.

De acordo com Bardagi e Hutz (2012), diversos estudos na área de psicologia têm discutido que o envolvimento dos estudantes em atividades curriculares e extracurriculares possui impacto positivo sobre o comprometimento e a satisfação com o curso, a percepção de competência profissional, a integração ao contexto universitário, o planejamento de carreira, a permanência no curso e o desenvolvimento pessoal e global dos estudantes.

Bardagi *et al.* (2003), em um estudo sobre a trajetória acadêmica e a satisfação com a escolha profissional de universitários, mostraram que o envolvimento dos estudantes em pelo menos uma atividade acadêmica era o maior responsável pela satisfação com a escolha profissional. De forma geral, o estudo aponta que atividades acadêmicas que permitam o desempenho de tarefas relativas ao campo escolhido podem facilitar a cristalização da escolha profissional. Para as autoras, o fato de a maioria dos alunos não participar de atividades acadêmicas (como monitoria, grupos de estudo, bolsa de iniciação científica e estágios) talvez contribua para a falta de informações realistas a respeito da profissão e até mesmo impeça que muitos deles consigam descrever de forma clara seus sentimentos em relação à escolha profissional.

Em estudo sobre currículo, iniciação científica e evasão de estudantes universitários, Villas Bôas (2003) afirma que a inserção de alunos em projetos de pesquisa por meio de programas de iniciação científica diminui, em muito, os índices de abandono da graduação no curso de ciências sociais. Soares *et al.* (2014), em estudo sobre o impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes, constataram

que há relação entre adaptação acadêmica dos estudantes pesquisados e o envolvimento no projeto vocacional de carreira e nas atividades curriculares do curso.

Diversos estudos têm afirmado, portanto, que atividades acadêmicas como estágios, monitorias, grupos de estudo e pesquisa e bolsas de iniciação científica são importantes para a vinculação do estudante à universidade, já que favorecem a consolidação das relações entre alunos e professores, além de promover a aproximação dos estudantes com o campo de atuação profissional. Para além do amplo oferecimento das atividades acadêmicas, alguns estudos têm apontado, também, para a importância de espaços de assessoramento universitário, aconselhamento de carreira e serviços de orientação como medidas importantes para a permanência qualificada dos estudantes no curso escolhido.

De acordo com Bardagi e Hutz (2005, p. 289-290), as universidades deveriam estar preocupadas com objetivos mais amplos de formação e desenvolvimento dos estudantes, tais como a formação sociocultural, a definição de projetos de carreira, a aquisição de competências interpessoais, dentre outros. Para as autoras, modelos baseados em aconselhamento de pares ou orientadores universitários são tendências atuais, a exemplo dos programas de tutoria acadêmica ou *mentoring* desenvolvidos durante a década de 1970 nos Estados Unidos e utilizados atualmente nas universidades norte-americanas e europeias. Esses programas têm o objetivo de oferecer suporte acadêmico e pessoal aos estudantes pela interação com uma pessoa mais experiente (tutor ou mentor), que pode ser um professor do curso ou um estudante veterano (MARTINS e BELLODI, 2016, p. 716).

Em poucas palavras, Kishore (2013) descreve o *mentoring* como a relação em que uma pessoa mais experiente (mentor) oferece apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional de alguém menos experiente (mentorado). Nas universidades brasileiras, os programas de *mentoring* ainda são pouco expressivos, sendo mais desenvolvidos nas faculdades de medicina (CARVALHO, 2003; FIDELIS, 2014; GONÇALVES e BELLODI, 2012 etc.). Em um programa de mentoria acadêmica da faculdade de medicina da UFMG, por exemplo, os estudantes são incluídos nas atividades de mentoria a partir do terceiro período do curso, em razão da transição do ciclo básico para o ciclo clínico, quando acontecem os primeiros atendimentos. A carga horária da atividade é de 45 horas semestrais, dividida em encontros semanais de duas horas. Os 160 estudantes do terceiro ano acadêmico são distribuídos em grupos de dez a quinze alunos, onde são acompanhados por um mentor e estimulados a refletir sobre as

experiências da formação acadêmica e suas repercussões (MARTINS e BELLODI, 2016, p. 718).

Na USP, programas de mentoria acadêmica são desenvolvidos com todos os estudantes da área de saúde (medicina, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, ciências biomédicas, nutrição e metabolismo e informática biomédica). Os estudantes são convidados a participar do programa durante o primeiro ano da graduação e os responsáveis pelos grupos são os docentes, que contam com o apoio de ex-alunos, de estudantes veteranos e dos da pós-graduação (mestrado e doutorado). Os encontros acontecem quinzenalmente e têm duração aproximada de uma hora (ALPES e WOLF, 2018).

Bardagi e Hutz (2005, p. 291-292) defendem a necessidade de elaboração de estratégias de auxílio a estudantes universitários consoante as dificuldades específicas por eles apresentadas. As autoras defendem, também, a necessidade de programas de orientação e assessoramento voltados a diferentes momentos da trajetória universitária, ou seja, programas voltados aos calouros (ingresso na universidade e adaptação à vida acadêmica) e programas destinados à orientação profissional e à transição universidade/trabalho. Esbroeck e Watts (1998 *apud* Bardagi e Hutz, 2005) apontam três tipos principais de aconselhamento necessários no ensino superior: o vocacional (apoio na escolha e implementação de carreiras e papéis ocupacionais), o pessoal (apoio a questões pessoais e sociais que afetam o desenvolvimento) e o educacional (apoio às escolhas acadêmicas e à aprendizagem).

A partir do exposto, faz-se necessário refletir sobre a importância da ampliação de atividades acadêmicas já consolidadas nas universidades, tais como bolsas de monitoria, iniciação científica e extensão, mas também sobre o desenvolvimento de atividades ainda pouco conhecidas, a exemplo dos programas de *mentoring*, orientação pedagógica e profissional, entre outras que visem o suporte e a acolhida do estudante na universidade.

#### 4.1.9 Espaços de convivência, lazer e promoção de atividades extracurriculares

Em algumas entrevistas, também surgiram questões relacionadas à importância da promoção de espaços de convivência, lazer e atividades não obrigatórias dentro da universidade. Não somente atividades que promovam a convivência entre estudantes do mesmo curso, mas entre estudantes de cursos distintos, como destacou Helena em sua

entrevista. Para ela, é importante que a universidade promova atividades, palestras e cursos que sejam de interesse comum a diferentes áreas, de forma a aproximar pessoas que a princípio não teriam contato mais próximo. Nas palavras de Helena:

O que eu sinto falta aqui é de ambientes que promovam isso. Que as pessoas se unam, que nasçam amizades, mas que não necessariamente sejam do mesmo curso ou tenham os mesmos interesses, sabe, por exemplo, eu tenho amigas da psicologia e a gente se dá super bem, saímos juntas, elas me chamam para ir em aniversário na casa delas, conheço o irmão, conheço a mãe etc. e elas também, nas férias chamei elas para irem para a praia comigo, sabe, mas o ambiente é que deveria promover isso. Se tivesse um ambiente que promovesse as relações, acho que as pessoas seriam mais felizes... E eu acho que o que falta na universidade, nesse ambiente acadêmico, é um pouco isso, as pessoas quererem sair da sua bolha (...). Eu acho que o Coart é um espaço legal para fazer atividades... Só fazer aula você só tem interação com a sua turma, deveria ser uma coisa mais aberta, mais ampla. Os cursos que tinham, por exemplo, iniciais de quem entra por cota também promoviam uma interação maior. Nossa, esses cursos eram muito legais porque você estudava com uma pessoa de pedagogia, de história não sei o quê... Eu fiquei amiga de uma garota de história assim e daqui a pouco a gente foi fazer um curso de línguas juntas, isso cria um vínculo, uma relação... É isso (...). No meu andar, por exemplo, o pessoal fala: fulano, tá vendo, parece até de humanas! Só porque o cara trouxe um violão para tocar no *hall*. O cara não pode saber tocar violão... Então são umas coisas que... Mas é isso, essa convivência que o bandeirão, por exemplo, proporciona. Promover eventos também que fossem de interesse de vários cursos e não do interesse de um curso só, então é isso... (Helena)

Helena cita como exemplo o espaço de convivência do colégio em que estudou. Segundo ela, nessa escola havia uma praça bem grande, onde os alunos tinham o hábito de ficar sentados, tocando violão e ouvindo música. Atividades que, em sua opinião, aproximam as pessoas, mas são escassas na Uerj:

No colégio que eu estudei, tinha uma praça enorme, ali as pessoas sentavam na grama, aí um leva um violão, o outro senta na roda, daqui a pouco toca a música que o outro gosta e eles nem se conheciam e aí sabe, vai criando uma interatividade e aqui não tem isso (...). (Helena)

Rosa também acha importante a promoção de espaços de interação entre os estudantes. Para ela, esses espaços são indispensáveis para aliviar as tensões do curso, para que os alunos se conheçam melhor e façam novas amizades:

É importante promover uma interação entre os alunos, não sei... De repente, junto com a pedagogia do curso... Ainda mais nós que somos do direito... É pesado (...). (Rosa)

Felipe também acha essencial o esporte, bem como atividades culturais e artísticas oferecidas na universidade. Ele contou que faz parte da equipe de vôlei do curso de física, o que considera uma atividade ótima, que ajuda a relaxar. Gostaria, também, de começar o curso de teatro da Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação da Uerj (Coart), a fim de se relacionar melhor, mas não conseguiu por falta de horários disponíveis:

Eu já faço parte da equipe de vôlei da física, que é bem legal, eu gosto bastante e eu acho importante essas atividades para você relaxar... E eu gostaria de começar também um curso de teatro na Coart, que eu acho que me ajudaria a me relacionar melhor, conseguir ser mais amigável, mas o horário do teatro nesse semestre batia com o horário da minha aula... (Felipe)

Luiz e Larissa manifestaram vontade de participar de atividades fora do horário das aulas. Luiz, entretanto, disse que seu grande problema é a falta de tempo. Já Larissa declarou que só depois de sete anos na faculdade tomou conhecimento da existência da Coart, que oferece diversas atividades artísticas e culturais a preços populares. Assim que possível, ela pretende se inscrever nas aulas de música ou dança, como forma de relaxar e desenvolver outras áreas da vida:

Eu queria participar sim, mas eu estou preocupado com as notas... Eu queria muito fazer algum esporte aqui, até procurei as atléticas para ver se dava para fazer, mas não dava... Aí acabei não indo... (Luiz)

Eu queria muito fazer coisas diferentes para desenvolver outras áreas da vida, tipo dança, música, essas coisas... Aí eu fui descobrir que tem a Coart, que é um espaço super legal, bem amplo, com vários teatros, várias atividades e eu só fui descobrir há pouco tempo... Eu passava ali para ir para o bandejão e não sabia que tinha tudo isso... (Larissa)

Os trechos acima mostram a importância que os estudantes atribuem às atividades culturais e aos espaços de convivência e de lazer oferecidos pela universidade. Nos relatos, observa-se o interesse por atividades que extrapolem a grade curricular e a formação profissional, que promovam o bem-estar físico e mental, além da construção e do fortalecimento das relações interpessoais. Apesar da importância atribuída às atividades extracurriculares, os estudantes destacam a falta de tempo para a realização das mesmas, em virtude do excesso de atividades obrigatórias do curso.

Na UFSM, por exemplo, a prática do esporte entre os universitários foi estimulada pelo programa Segundo Tempo Universitário. O programa foi criado com o objetivo de democratizar a prática esportiva entre os estudantes, de forma a garantir acesso ao esporte recreativo e ao lazer de qualidade e tem como meta o atendimento de cerca de trezentos estudantes, por meio de um núcleo universitário de esporte e lazer. Atualmente, vem sendo replicado na Universidade Federal de Brasília (UnB), na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte (UFMG) e na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), também em Minas (FILHO *et al.*, 2013).

A Uerj conta com a Coart, citada pelos estudantes nas entrevistas, que tem por objetivo oferecer atividades culturais e artísticas para a comunidade interna e externa à Uerj. Entre as atividades ofertadas, destacam-se as oficinas de teatro, artes visuais, música, dança, cinema, consciência corporal e inúmeras outras. As oficinas, entretanto, não são gratuitas e os interessados contribuem com um valor semestral, o que dificulta a inserção dos estudantes mais pauperizados (UERJ, DECULT/COART, 2019).

Alguns estudos na área da psicologia têm investigado a importância das atividades extracurriculares, complementares ou não-obrigatórias na adaptação do estudante à universidade (FIOR e MERCURI, 2009; OLIVEIRA *et al.*, 2016; BARDAGI e HUTZ, 2012 etc.). Tais pesquisas, entretanto, não discutem a inserção dos universitários em atividades esportivas, culturais e artísticas voltadas para a promoção de lazer e bem-estar, mas sim sua participação em atividades extracurriculares com papel mais formativo, tais como monitoria e extensão, projetos de pesquisa e estágios.

Os relatos acima salientam a importância do estímulo à participação dos estudantes em atividades voltadas para o lazer, a troca de experiências, a promoção de encontros e o bem-estar físico e emocional. O desafio, entretanto, é a aderência dos alunos, uma vez que os compromissos obrigatórios e a carga excessiva de disciplinas dos cursos dificultam sua participação em atividades de cunho recreativo.

#### 4.1.10 Pontos positivos e negativos da universidade

Foi este o último núcleo de sentido que emergiu da fala dos entrevistados em relação à trajetória na universidade. Aqui, os estudantes salientaram os pontos que consideram positivos e negativos na instituição. Em relação aos pontos positivos, destacaram-se inúmeras questões, tais como a importância da Uerj, não só como espaço de formação profissional, mas como espaço de ampliação do capital cultural do

estudante; a promoção de mobilidade social e formação cidadã; a relevância da política de cotas como instrumento de democratização do acesso e inclusão social; a relação afetuosa e de confiança com os funcionários técnico-administrativos das bibliotecas, secretarias e outros espaços; o comprometimento dos funcionários que continuaram trabalhando apesar dos salários atrasados, a exemplo dos faxineiros terceirizados, dos ascensoristas e dos seguranças; os bons professores (aqueles que dão boas aulas, preocupam-se com os alunos e são admirados enquanto profissionais); os cursos e oficinas artísticas e culturais oferecidos pela universidade; sua localização, que permite o fácil acesso ao *campus* universitário; a diversidade dos estudantes, que possibilita a convivência entre indivíduos com realidades bastante distintas; as oportunidades proporcionadas pela universidade e a possibilidade de participação em atividades variadas (palestras, cursos, seminários, estágios e pesquisa); as amizades construídas durante o curso e a estrutura física oferecida pela instituição.

Para Rosa, a Uerj foi um benefício não só para ela, mas para toda a sua família. Rosa contou que teve seu capital cultural ampliado pela universidade e que cresceu enquanto cidadã. Passou a se sentir socialmente valorizada e detentora de direitos, o que não ocorria quando trabalhava como costureira. Além do crescimento pessoal, Rosa pôde compartilhar com seu marido e filhos o conhecimento aprendido na universidade, passando a estimular os filhos a fazerem faculdade, assim como ela:

A Uerj não foi um benefício só para mim... Foi para mim e para toda a minha família, então o que eu aprendi aqui eu consegui passar para os meus filhos, muitos conhecimentos que eu aprendi na universidade e com isso aumentar o leque, as oportunidades para eles, dos meus três filhos e até mesmo do meu marido. A minha visão enquanto cidadã foi ampliada muitas vezes, meus conhecimentos, porque eu tenho carência de conhecimento, déficit de conhecimento, mas não se compara com aquela Rosa do chão de fábrica, né, que não tinha tempo de pensar nela, não se via com direitos, não era um ser de direitos e hoje eu sei que eu sou um ser, uma cidadã com direitos, que eu posso e estou buscando isso, então eu hoje busco me autoafirmar, exigir os meus direitos, saber do meu lugar, o meu espaço e isso a Uerj me deu...  
(Rosa)

Rosa mencionou, por exemplo, que tomou conhecimento do Programa Jovem Aprendiz por intermédio da universidade e resolveu inscrever o filho, na época com quatorze anos. Segundo Rosa, foi assim que ele conseguiu uma vaga na Eletrobrás e deu um novo rumo a sua vida:

Através de conhecimentos aqui de dentro da Uerj, eu consegui colocar meu filho num programa de jovem aprendiz porque ele já estava com quatorze anos... Negro, pobre, morador de favela e eu precisava colocar ele em alguma atividade para ele não ficar solto fazendo besteira... Aí eu consegui colocar ele no jovem aprendiz da Eletrobrás e aí isso foi um divisor de águas na vida dele e deu o rumo certo para ser o homem que ele é hoje... Então, a Uerj não foi um benefício só para mim... Foi para mim e para toda a minha família. (Rosa)

A universidade também estimulou Rosa a participar de grupos e espaços de mobilização social, como o movimento negro e a buscar atividades formativas e culturais fora do espaço acadêmico (palestras e cursos), como mostra o relato a seguir:

(...) a Uerj foi muito importante... Por causa da Uerj eu acabei indo para o movimento negro... Foi a motivação da Uerj, que foi me inserindo... Quando eu vejo, eu conheço uma coisa e outra que vai me levando... Palestras e outras coisas e hoje eu estou envolvida em movimento social, que não foi na Uerj que eu conheci, mas a Uerj acabou me levando para esses espaços indiretamente. (Rosa)

Já Helena apontou como pontos positivos da universidade a pluralidade dos estudantes e o papel da política de cotas na promoção da igualdade social e de um ambiente repleto de alunos oriundos de diferentes classes sociais e com histórias de vida distintas:

Um ponto positivo da Uerj é a pluralidade, pessoas diferentes convivendo no mesmo espaço, a existência das cotas porque quebra essa coisa que eu acho que é bem forte, que a entrada na universidade se dá pelo vestibular. Então se um aluno não consegue esse alcance, entrar pelo vestibular, ele não vai estar na universidade e um aluno com uma renda menor, oriundo de colégios inferiores, ele não vai ter essa chance, seria bom que ele conseguisse se equiparar aos outros e isso eu acho positivo, eu acho que as diferenças são positivas. (Helena)

Diogo fez menção aos funcionários técnico-administrativos da universidade. Destacou o clima acolhedor promovido pelos técnicos das bibliotecas, que conhecem e convivem com os estudantes que as frequentam fora dos horários de aula. Diogo cita também o Nace como um espaço de acolhimento e suporte, que tem sido importante na sua trajetória acadêmica:

Eu adoro a Uerj. Para mim a Uerj é minha segunda casa, da mesma forma como eu adorava o Cefet, eu adoro a Uerj. Eles ficam um do lado do outro dentro do meu coração sempre. E o ponto positivo da Uerj para mim são as bibliotecas, que eu gosto muito, os funcionários são ótimos, tentam ajudar você da melhor forma que podem. É uma das partes da Uerj mais humanas, que você tem mais espaço ali para conversar com um funcionário da Uerj. Se um aluno vai conversar com algum funcionário da Uerj que não seja um professor, provavelmente vai ser alguém da biblioteca. Você vê muito os alunos falando com os técnicos que ficam na biblioteca. O Nace também, né, para mim ele é uma outra parte da Uerj que está tendo uma influência muito positiva na minha vida, por isso eu agradeço muito a vocês. (Diogo)

Diogo mencionou, ainda, a importância e o esforço de funcionários que estão nos bastidores da universidade, mas que são imprescindíveis para o seu funcionamento, como os ascensoristas, os profissionais da limpeza e os seguranças, que mesmo com as dificuldades e o atraso no pagamento de salários, são comprometidos com a instituição e o bem-estar dos estudantes:

Eu acho que mesmo que existam problemas, existe todo um esforço que os funcionários da Uerj fazem para manter a universidade girando, funcionando... Você vê isso, por exemplo, com as pessoas que trabalham nos elevadores que são o sangue da Uerj porque se aqueles elevadores não funcionam a Uerj não funciona... E esses funcionários estão sempre ali, mesmo sem receber, mesmo com toda a dificuldade que eles passam e isso é uma demonstração do quanto eles se importam com a Uerj, do quanto eles se sentem parte, o que é para mim muito bonito. Dá para ver bastante isso também com as pessoas que fazem a limpeza, com os seguranças também, que são muito importantes para Uerj porque a Uerj é muito grande e é fácil você se isolar e se sentir deprimido e triste... (Diogo)

Larissa acredita que o ponto positivo da universidade são os bons professores, que, segundo ela, são aqueles que dão boa aula, que sabem ensinar e se preocupam com o entendimento dos estudantes. Outro ponto positivo destacado por Larissa são as oficinas culturais e artísticas oferecidas pela Coart:

O ponto positivo são os bons professores, que mostram muito conteúdo e você fica realmente admirada: nossa, esse cara é bom mesmo! Outra coisa que é um ponto positivo são esses cursos e oficinas que a universidade oferece, tipo os cursos da Coart, que são muitos bons... (Larissa)

Luiz destacou como pontos positivos o fato de a Uerj se situar em local de fácil acesso e de ficar perto de sua casa. Disse também que a universidade proporciona um

ambiente harmonioso e plural e lembra que nunca presenciou brigas ou situações de violência explícita dentro da instituição. Ele destaca, ainda, a importância da convivência plural dentro da universidade, com pessoas de diversas regiões, de diferentes classes sociais e com vivências distintas. Luiz pontuou, além disso, a importância das atividades extraclasse, a exemplo da pesquisa, que, segundo ele, propiciam experiências variadas:

Eu amo estudar na Uerj! Aqui é bom porque é perto da minha casa, é acessível, é um espaço com muita diversidade de pessoas e eu nunca vi uma briga dentro da Uerj, em quatro anos que eu estou aqui... Nunca presenciei briga, nunca observei um humilhando o outro e é um ambiente onde a gente aprende a viver também porque tem pessoas de todos os cantos, com vivências diferentes, enfim... Esse ambiente te abre a cabeça para o mundo e você descobre que a vida não é só se formar e trabalhar... Você pode fazer pesquisa, você pode experimentar coisas diferentes... Então eu acho o ambiente muito bom... (Luiz)

Luiz também se referiu à ótima infraestrutura da universidade, às boas salas de aula e, especialmente, aos funcionários dos departamentos e secretarias que, segundo ele, acolhem e ajudam os estudantes nas questões burocráticas. Ele lembra que se sentiu acolhido desde a entrega de documentos durante o vestibular, o que contribuiu para que tivesse ainda mais vontade de estudar na Uerj:

A infraestrutura também é muito boa, né, as salas são muito boas, o sistema todo é muito bom... Você tem vários departamentos que ajudam a gente no que for... Até antes de eu entrar eu já me senti acolhido desde a entrega da documentação. E na entrega da documentação, eu vi que eu queria ficar aqui porque senti que o pessoal era muito bom... Não é que nem uma faculdade particular que fazem tudo de mau jeito e te dão um boleto para você pagar... Aqui o pessoal te acolhe, tem muita atenção... As secretarias são muito atenciosas, o sistema todo é muito bom. (Luiz)

Para Mariana, assim como para Luiz, um dos pontos positivos é o fato de a Uerj ficar próxima de sua casa. Ela destacou, ainda, a importância da grade flexível na psicologia e a diversidade de estágios obrigatórios exigidos pelo curso, o que enriquece e aprimora a formação:

Um dos pontos positivos é o fato de ser próximo da minha casa, a grade da psicologia na Uerj é uma grade muito boa, flexível, então eu não fico presa nas matérias do semestre seguinte se eu ficar reprovada em alguma disciplina e isso me fazia sofrer muito no curso de farmácia da UFF porque às vezes a

reprovação em uma matéria prendia outras cinco e você não conseguia fazer nada... Aqui dentro eu tive a oportunidade de estágios ótimos, tem uma diversidade muito grande de estágios, isso nos estágios obrigatórios do curso, e eu acho importante ter essa oportunidade de vivenciar várias experiências para ver onde se encaixa melhor... (Mariana)

Jéssica e Felipe destacaram como pontos positivos as amizades construídas na universidade. Jéssica mencionou, também, as inúmeras oportunidades e possibilidades de aprendizado oferecidas pela universidade, tais como palestras, cursos e estágios, que são importantes na formação dos estudantes:

De pontos positivos, eu gosto muito das pessoas daqui, dos colegas e eu acho que a Uerj também tem uma projeção muito grande e você pode fazer várias coisas aqui dentro como participar de palestras, cursos, bolsas... Então você tem uma gama de opções, de oportunidades... (Jéssica)

Os pontos positivos foram as amizades que eu fiz, as pessoas legais que eu conheci... (Felipe)

Em relação aos pontos negativos da universidade, os estudantes citaram a falta de informação e acolhimento, principalmente no início do curso, período em que os calouros ficam perdidos. Existe, ainda, a discriminação velada por parte de professores e estudantes contra os cotistas, os negros e os egressos das classes sociais menos favorecidas; os problemas diversos com os professores; a elitização da faculdade, que muitas vezes não é pensada para os estudantes das classes populares; as greves, que atrasam a formação do estudante; a burocracia do ambiente acadêmico (falta de informação e direcionamento nos locais que se destinam a atender os alunos); a falta de interação entre os estudantes e entre os cursos, o que não raro gera isolamento e preconceito; a falta de recurso financeiro, o que prejudica o funcionamento da instituição e o pagamento das bolsas de estudo; a falta de divulgação dos serviços oferecidos pela universidade; o estresse e a pressão vividos no curso e os problemas relacionados à estrutura e localização do *campus* universitário.

Rosa, por exemplo, cita como pontos negativos a falta de acolhimento e informação no curso; a discriminação velada vivida na faculdade, perpetrada por professores e estudantes; as greves que atrapalham a conclusão do curso e a elitização

da faculdade de direito que, segundo ela, não é pensada para os alunos mais pobres e humildes:

(...) E os pontos negativos são... essa falta de informação... esse acolhimento, que não tem... A discriminação, muitas das vezes velada, que ainda tem em sala de aula, tanto dos alunos quanto dos professores... As greves infundáveis (risos). Mas lá atrás, o que me afetou muito foi justamente a faculdade de direito ser tão elitizada mesmo, da gente não ser pensado, da dinâmica da faculdade não ser pensada. (Rosa)

Helena acredita que um dos pontos negativos da Uerj seja a fragmentação entre os cursos, isto é, a falta de diálogo, de convívio, de integração. Para ela, um convívio maior entre estudantes de diferentes cursos proporcionaria inclusão dentro da universidade:

Um ponto negativo da Uerj, eu acho que é um pouco, não é a frieza, não sei o nome, a definição. É um ambiente muito amplo e ela é estruturada por andar, por curso e essa coisa da gente raramente ir em outros andares ou ter convívio com pessoas que estudam em cursos diferentes, acho que isso priva muito o crescimento das pessoas, deveria ter um ambiente ou lugares que proporcionassem essa inclusão. Eu acho que isso ia ajudar muito a universidade a ser melhor, ser mais unida, os alunos poderem trocar uma ideia, sem necessariamente existir esse preconceito, porque existe. (Helena)

Ela aponta também a burocracia excessiva como ponto negativo da universidade. Segundo ela, as informações não são difundidas e, muitas vezes, as pessoas não sabem como agir e o que fazer em determinadas situações:

Acho negativo às vezes também a burocracia da universidade para a gente conseguir determinadas coisas. A pessoa muitas vezes não sabe aonde ir, o que tem que fazer... E também nem sempre encontra alguém que direcione (...). (Helena)

Já Samanta mencionou a falta de recursos financeiros, que não raro prejudica o funcionamento da universidade e o pagamento das bolsas aos alunos que necessitam desse auxílio para continuar estudando:

O problema muitas vezes é a falta de recurso: falta de limpeza, falta de elevador, a bolsa que muitas vezes a gente não sabe quando vai ser paga (...). (Samanta)

Luiz e Felipe destacaram a dificuldade na relação com alguns professores como ponto negativo na universidade:

Já os negativos seriam mais a faculdade se tocar que tem professor que está fazendo coisa que não deveria fazer... Poxa, você quer formar pessoas, quer formar cidadãos e as coisas não podem ser assim tão inegociáveis como, por exemplo, o professor não dar meio décimo para o aluno passar... A gente sente falta às vezes do incentivo dos professores porque aqui é um ambiente muito pesado, mas acho que seria mais essa parte de alinhamento dos professores porque tem uns que são muito radicais (...). (Luiz)

Eu acho que os pontos negativos são mais provenientes dos professores (...). (Felipe)

Luiz mencionou também a pouca divulgação de alguns serviços importantes da Uerj, como o Nace e o SPA, e acredita que uma boa iniciativa seria a distribuição de manual para os calouros com os principais serviços oferecidos pela universidade:

Eu acho também que poderiam ser melhor divulgados alguns serviços daqui... Eu não sei se é por conta de ter muita procura... Por exemplo, o Nace, eu conheci através de uma amiga minha, se ela não soubesse eu ia ficar rodando aqui procurando psicólogo... Eu também não sabia que o dez [SPA] tinha atendimento... Eu acho que tinha que ter, para os alunos que entraram, um guia da universidade, tipo assim: gente, aqui tem serviço de psicologia, tem o Coart etc. O que é mais divulgado mesmo é o Proiniciar, que é para os bolsistas, o resto a gente não fica sabendo, então eu acho que os órgãos internos deveriam ser mais divulgados, explorados (...). (Luiz)

Felipe ressaltou, ainda, a escassa utilização dos laboratórios de física pelos estudantes. Segundo ele, os laboratórios contam somente com um bolsista responsável, quando, na verdade, precisariam de pelo menos três. Além disso, os alunos não conseguem utilizá-los fora dos horários de aula e alguns deles, voltados para pesquisas específicas, a exemplo dos laboratórios de raios X e de raios gama, são desconhecidos da maioria dos alunos que não estão vinculados a tais pesquisas:

Em relação à estrutura, um problema grande que eu vejo é em relação aos laboratórios porque eu achava que os professores poderiam oferecer bolsa para três ou quatro alunos cuidarem do laboratório, mas é somente um aluno que cuida do laboratório... E a gente não tem acesso aos laboratórios fora do horário de aula e tem laboratórios que a gente nem chega a conhecer, que são laboratórios de pesquisa de alguns professores, que só usa quem é bolsista ou trabalha no projeto do professor, por exemplo, laboratório de raio X,

laboratório de raio gama, mas são laboratórios que a gente só ouviu falar, mas nem conhece... (Felipe)

Larissa declarou que o pior na universidade é o sentimento de desamparo, a falta de suporte e o desespero vivido no cotidiano acadêmico:

De ruim é esse estresse todo que acaba acontecendo quando você fica meio desnorteado... Você começa a reprovar, você começa a se cobrar demais, encontra pelo caminho algumas pessoas que não são tão legais assim... Eu acho que a parte ruim é isso, os desesperos que a gente passa, os nervosos que a gente passa aqui muitas vezes... (Larissa)

Mariana e Jéssica creditam os pontos negativos à estrutura e localização da universidade. Segundo Mariana, o entorno do *campus* é violento e os estudantes têm medo de sair tarde, o que acaba prejudicando as aulas do período noturno. Ela também acha que a universidade é deserta e pouco iluminada à noite. Para Jéssica, a arquitetura do prédio é sombria, propiciando um clima melancólico:

Um ponto negativo talvez seja o entorno porque eu tenho muito medo de passar pela passarela do metrô, devido à violência do entorno, outra coisa é o fato de a Uerj à noite ser pouco iluminada porque isso também gera insegurança... (Mariana)

E coisas que eu não gosto... é... Eu acho que o ambiente às vezes é um pouco pesado, a arquitetura... Tudo muito cinza... (Jéssica)

Dos relatos acima, depreende-se que os pontos positivos e negativos apontados pelos estudantes são inúmeros e bastante pessoais. É importante, portanto, ampliar as pesquisas e discussões relacionadas aos aspectos que contribuem ou não para o bem-estar dos alunos e a permanência qualificada na universidade, de forma estimular as vivências positivas.

A seguir, serão analisados os relatos referentes ao terceiro bloco temático da pesquisa: o Nace.

## 4.2 O Nace

O Nace é o terceiro e último bloco temático da pesquisa, que deu origem a três núcleos de sentido: a descoberta do Nace, a importância de espaços de acolhimento estudantil e possibilidades futuras.

### 4.2.1 A descoberta do Nace

O núcleo de sentido em questão revela como os entrevistados souberam da existência do Nace, além dos motivos que os levaram a buscar auxílio no setor.

Helena, por exemplo, tomou conhecimento do Nace por intermédio da empresa júnior de engenharia na qual estagiava, mas nunca pensou que precisaria recorrer ao serviço, o que só veio a ocorrer bem mais tarde, quando os problemas pessoais e acadêmicos começaram a lhe causar sofrimento:

Eu conheci o Nace porque a gente recebeu um convite de vocês na empresa júnior de engenharia para divulgação de um seminário que vocês fariam, eu acho que era sobre a semana de prevenção do suicídio. Aí vocês queriam saber como que poderiam chegar nos alunos da engenharia e a gente como tinha uma influência, a gente poderia disponibilizar pessoas para falarem sobre isso para os alunos. Aí eu vim a uma reunião no Nace e tomei conhecimento do trabalho de vocês, mas eu nunca pensei que fosse precisar do Nace (risos). Eu vou ser sincera, eu pensei em várias coisas, em várias pessoas, mas nunca pensei que eu pudesse vir a ser uma pessoa que fosse bater lá na porta e dizer: cara eu preciso de ajuda! E foi o que aconteceu. Eu tomei conhecimento do trabalho de vocês, aí passou um bom tempo, não foi logo, aí eu vim novamente e procurei. Falei que eu estava passando por vários problemas e não sabia como resolver... foi isso! (Helena)

Já Rosa foi encaminhada pelo Departamento de Bolsas e Estágios (Cetreina),<sup>17</sup> que a aconselhou a buscar ajuda no Nace devido a seu relato de depressão e baixo rendimento acadêmico:

(...) a cada seis meses eu tinha que fazer a renovação do estágio junto ao Cetreina, mas como o meu CR era baixo, eu tinha que fazer uma cartinha justificando a permanência no estágio e o motivo do CR estar baixo, mas eu não tinha mais disposição para isso, para mim era muito difícil ter que fazer esse processo a cada semestre... Até que eu faço a prova da PGE, passo para a PGE e aí eu vou levar o termo de estágio, mas já com a cartinha explicando

---

<sup>17</sup> O Cetreina é responsável pelo planejamento, divulgação, coordenação, execução, acompanhamento e avaliação das atividades discentes relativas aos estágios e bolsas vinculados à sub-reitoria de graduação da Uerj (<http://www.cetreina.uerj.br/site/>).

o porquê do meu CR baixo, mas o Cetreina não quis assinar a autorização de estágio porque eu já era reincidente e a professora já tinha conversado comigo sobre o CR baixo e tal... Aí eu fui conversar com ela de novo sobre meu CR, que não era desleixo e aí eu expliquei para ela toda a minha situação, inclusive da depressão e aí ela falou para mim: “Você quer tratar? Quer fazer acompanhamento psicológico?” Aí eu falei para ela que já tinha tentado, mas não tinha conseguido e tal, aí ela me falou: “Mas agora você consegue!” E aí ela me encaminhou aqui para o Nace e aí eu comecei a fazer acompanhamento psicológico com a Glória aqui e ela me encaminhou para o doutor André no Hupe. Lá eu fiz acompanhamento psiquiátrico para depressão por dois anos. (Rosa)

Diogo já sabia da existência do Nace porque tinha visto a divulgação do setor em cartazes e nos murais da universidade, mas procurou o serviço por intermédio da namorada, que também estuda na Uerj. Buscou auxílio por apresentar “crises de pânico”, além do sentimento de tristeza constante. A procura pelo setor também se deveu a problemas com o professor de uma disciplina do curso:

Eu já tinha visto os cartazes, os *banners* de divulgação do Nace na Uerj, mas eu cheguei aqui através da minha namorada, que me trouxe até aqui... Ela estava muito preocupada comigo e eu tinha uma certa resistência em pedir ajuda, dificuldade de pedir ajuda, então ela me trouxe aqui, ela pegou na minha mão e me incentivou... Eu sei que eu sou uma pessoa teimosa, uma pessoa difícil e eu tenho uma certa resistência a mudanças. É difícil para mim sair do meu caminho e fazer outras coisas, então foi assim que eu cheguei no Nace. (Diogo)

Samanta tomou conhecimento do setor por panfletos distribuídos na universidade. Buscou ajuda para resolver uma situação de conflito com uma professora do curso:

Eu fiquei sabendo por panfletos de divulgação que foram distribuídos no *hall* dos elevadores, no térreo, e acabei precisando do Nace para me ajudar com um problema que eu estava tendo com uma professora do curso... Minha mãe estava doente e meu pai com Alzheimer e por causa disso eu estava faltando a algumas aulas dessa professora e pedi para ela abonar as minhas faltas. Ela falou que não podia fazer nada, que eu tinha que ver na secretaria, sendo que os outros professores entenderam a minha situação... Eu não faltava direto, mas algumas vezes eu tinha imprevisto com meus pais e não conseguia vir para a Uerj. (Samanta)

Já Larissa soube do Nace por intermédio de uma amiga do curso. Buscou o espaço como um local de escuta para os problemas que vinha enfrentando na vida e na faculdade:

Foi através de uma amiga minha do curso... Bom, eu comecei a procurar terapia, tratamentos como uma coisa mais normal porque eu achava antigamente que era uma coisa muito pontual... Você tem um problema, você vai, conversa com alguém, se abre para resolver, mas acho que é uma coisa que tem que ser cotidiana, você tem que ir conversando, se esvaziando, tentando ver o lado de uma outra pessoa sobre você... Então eu vi a terapia como uma coisa normal... Então mesmo eu achando que eu tenho um problema pontual, sei lá... Não é uma coisa tão ruim que eu tenha que ir num médico, como uma doença... A terapia é um espaço mais para desabafar, então eu procurei o Nace para isso, para que fosse uma válvula de escape dos problemas, dessa sensação que eu estava tendo dos problemas na Uerj e não só na Uerj, na vida como um todo, no social, em tudo. (Larissa)

Luiz também procurou o Nace por indicação de uma amiga da faculdade. Buscou auxílio pelo baixo rendimento no curso que, segundo ele, estava relacionado à dificuldade de atenção, falta de concentração e ansiedade:

Foi uma colega minha do curso que estava com problema e descobriu o Nace e eu vim para buscar uma solução para o meu problema de atenção, de concentração, de ansiedade... (Luiz)

Mariana conheceu o Nace em um evento de recepção dos calouros, no qual foram apresentados alguns locais de atendimento e procurou o Nace em um dia de crise emocional, que a levou a pensar em se matar:

Isso é complicado (risos). Eu vim em um dia que eu estava em crise... Eu não sei nem o que eu estava pensando direito... Sei que estava muito difícil e foi um dia que eu fui para a rampa, no décimo andar, me debrucei, olhei para baixo e me viram colocar o pé... Nesse dia, eu nem cheguei a contar isso para o Nace... E o Nace eu conheci porque já havia sido falado do espaço dentro de sala de aula, foi num evento de recepção dos calouros... Eu acho que alguns alunos mais velhos foram falar com a gente da experiência deles dentro da Uerj e falaram de alguns locais de atendimento... Aí nesse dia que eu tive essa crise, aí eu digitei Nace no celular e achei o andar, a sala e vim para cá. (Mariana)

Jéssica soube do Nace por cartazes afixados nos murais do andar térreo da universidade. Na época, estava triste, tinha começado a se automutilar para aliviar as

dores emocionais que sentia e buscou o Nace como um espaço de escuta e atendimento psicoterápico:

Eu fiquei sabendo do Nace por um cartaz no térreo... E o cartaz falava do que era o Nace, de onde ficava e eu não sabia o que era ao certo, pareceu um órgão que apoiava o estudante nas questões psicológicas e eu estava numa fase que eu não sabia mais o que fazer... Eu estava bem mal e até pedi conselho para uma amiga minha, mas ela também não sabia o que mais me dizer... E ela me falou: “Você precisa de ajuda, uma ajuda que eu não posso te dar” e aí eu vi esse cartaz, vim aqui e conheci vocês, mas na época vocês não estavam com psicólogo, mas vocês pegaram o meu contato e tudo... Aí depois eu fui no SPA e lá eu também não consegui atendimento e aí nessa época eu comecei a me automutilar, o que eu nunca tinha feito antes e foi aí que vocês me mandaram *e-mail* dizendo que tinham conseguido um atendimento para mim e realmente caiu do céu... Aí eu fiquei um tempo sendo atendida aqui no Nace, mas depois a psicóloga daqui saiu e vocês conseguiram me encaminhar para um atendimento no SPA, onde eu estou até hoje, já tem dois anos. (Jéssica)

Felipe tomou conhecimento do Nace por intermédio de um funcionário da biblioteca de física, que conhecia o espaço e o orientou a buscar apoio. Na época, Felipe estava enfrentando diversos problemas pessoais e acadêmicos, que o levaram a pensar em se matar:

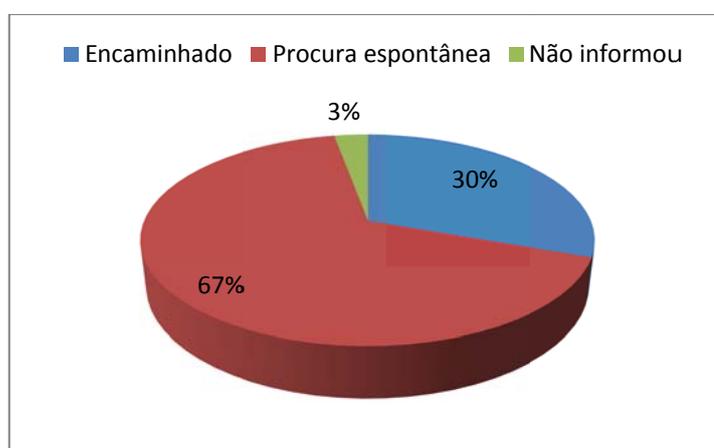
Eu fiquei sabendo do Nace pelo bibliotecário da biblioteca de física. Ele conhecia o Nace e me indicou o espaço e eu vim buscar ajuda porque eu não estava bem... Meu casamento tinha acabado, meu tempo no curso estava esgotando e essas coisas todas me desestabilizaram e eu percebi que estava no limite quando eu comecei a pensar em morte, em me matar... Aí eu falei: Não, preciso de ajuda! E aí eu entrei em contato com esse meu colega que é bibliotecário daqui e ele me indicou vocês. (Felipe)

A partir dos relatos acima, percebe-se que os entrevistados tomaram conhecimento da existência do setor de várias formas: por meio de cartazes e panfletos, de divulgação na faculdade, de indicação de colegas do curso e de encaminhamento de setores ou funcionários da Uerj.

De acordo com levantamento das informações das fichas de atendimento do Nace de 2016 a 2018, as respostas à pergunta “Como chegou ao Nace?” confirmam que a descoberta e chegada ao setor se deram de várias formas. O Gráfico 5 ilustra os percentuais de estudantes que foram encaminhados ao setor ou buscaram atendimento de forma espontânea. A maioria dos estudantes (67%) buscou atendimento por conta

própria (demanda espontânea), 32% foram encaminhados por professores ou outros setores da universidade e 3% não informaram.

No caso da demanda espontânea, os estudantes souberam do setor por intermédio de panfletos, cartazes, redes sociais, amigos do curso, eventos, palestras entre outros meios. Já no caso dos encaminhamentos, os estudantes foram encaminhados ou orientados a procurar auxílio no Nace por professores do curso ou por profissionais técnico-administrativos dos diversos setores da universidade, tais como: Degseg, Cetreina, Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP), Proiniciar, biblioteca, SPA e o Departamento de Administração Acadêmica (DAA).



**Gráfico 5:** Percentuais de estudantes que foram encaminhados ou buscaram espontaneamente atendimento no Nace de 2016 a 2018

Já em relação ao motivo da procura, a maioria relatou que buscou auxílio no Nace principalmente por queixas emocionais (crises de pânico, depressão, tristeza, ansiedade, ideação suicida, entre outras), associadas, muitas vezes, a problemas no curso (baixo rendimento acadêmico, conflito com professor, dificuldade de concentração e outros).

As entrevistas confirmam as informações levantadas nas fichas de atendimento sobre o motivo da procura dos estudantes pelo setor. De acordo com o levantamento, as principais demandas desses alunos relacionam-se, inicialmente, a questões psicológicas/psiquiátricas (muitas vezes autodiagnosticadas) e a problemas referentes à faculdade.

#### 4.2.2 A importância do Nace

Os entrevistados destacaram a relevância dos espaços que se dedicam a acolher os estudantes, ouvir seus problemas e orientar na resolução de questões relacionadas à universidade. Salientaram, também, a importância da divulgação de espaços onde seja possível contar com atendimento psicológico, social ou pedagógico.

Para Rosa, o Nace renovou suas esperanças de permanecer e concluir o curso. Rosa sentia dificuldades na faculdade, o prazo para o término do curso estava se esgotando e ela não sabia que seria possível pedir extensão de vínculo (ampliação do prazo de conclusão). Além das questões acadêmicas, Rosa também enfrentava problemas pessoais e emocionais, por isso iniciou tratamento psiquiátrico e psicoterápico, por encaminhamento do Nace:

(...) até então eu estava esperando acabar o meu tempo para eu sair, fazer outro vestibular ou acumular mais uma derrota, que seria a frustração maior da minha vida, mas aí com esse encaminhamento para o Nace, tudo mudou... Eu estava certa de que eu não ia conseguir me formar e com o Nace me veio a certeza de que eu consigo, entendeu... Me veio aquela vontade de novo... É a questão do apoio. É o apoio mesmo... Vocês me ajudaram com o meu pedido de extensão de integralização do curso e eu antes estava totalmente perdida... É uma coisa que para vocês pode ser muito simples, mas com a ajuda daqui, por exemplo, eu já ajudei outros colegas... Mandeí cópia do meu pedido para outros colegas... Para a gente não é fácil, ninguém tem noção de certas coisas (...). No meu caso, eu estava doente, com depressão, eu precisava de um acompanhamento... Eu tomei remédio, eu precisava da terapia, mas, além disso, a informação chegou (...). (Rosa)

Helena considera o Nace um espaço importante apenas pelo fato de oferecer uma escuta afetuosa e dar orientação e direcionamento para questões que o estudante, muitas vezes, não sabe resolver sozinho. Nas palavras de Helena:

Eu vim bater na porta do Nace porque eu sabia que eu poderia pedir ajuda, porque de certa forma é um núcleo de acolhimento. Eu sabia que seria acolhida. Eu tive iniciativa e fui até vocês, mas eu tinha conhecimento do que vocês faziam. Tem gente que não tem, tem gente que não sabe com o que aqui dentro da universidade pode contar, ainda mais uma universidade desse tamanho... Então eu acho que um espaço como esse pode ajudar nesse apoio, nesses ouvidos (risos). (...) Só o fato de a gente encontrar um lugar que de alguma forma, se não puder fazer algo, vai pelo menos tentar direcionar a pessoa para uma solução. Isso eu acho muito importante porque eu acho que o Nace, essa estrutura, só alcança as pessoas por isso, porque tem essa capacidade de acolher, de ouvir, de mostrar um caminho, de dizer, mesmo que seja um não... E o que me ajudou primeiro foi encontrar uma ajuda psicológica. Isso me ajudou muito porque eu não via que eu tinha essa

necessidade, eu só fui tomar conhecimento das minhas necessidades depois que eu pedi ajuda e as pessoas não têm conhecimento da necessidade que elas têm e também não sabem que existe um lugar com o qual elas podem contar. Isso é importante, então um lugar como o Nace já ajuda bastante. (Helena)

Diogo também aponta a importância do Nace como um espaço de acolhida e de orientação. Por intermédio do setor, ele conseguiu encaminhamento psiquiátrico e psicológico para a rede pública de saúde, já que apresentava sintomas de tristeza profunda e crises de pânico. Diogo também teve auxílio do Nace para a solução de problemas acadêmicos com os quais não conseguia lidar:

O Nace foi muito importante para mim, num período complicado da minha vida, porque me deu direcionamento e orientação. Aqui eu consegui resolver problemas que estava tendo na faculdade e tive também o encaminhamento de vocês para o tratamento médico e psicológico perto da minha casa, na rede pública, que era uma coisa que eu não achava possível... E eu estou gostando bastante. (Diogo)

Samanta também fala da importância do Nace como um espaço de escuta, de ajuda e de acompanhamento. Para ela, embora não ofereça psicoterapia, o Nace ouve o estudante e tenta dar direcionamento às questões enfrentadas por quem busca apoio no setor:

Eu acho que é muito importante porque mesmo vocês não tendo vaga para atendimento psicológico, vocês ajudam, conversam, encaminham para atendimento em outro local, acompanham o encaminhamento, enfim, se preocupam com o estudante, o que muitas vezes a gente não encontra em outros espaços... (Samanta)

Larissa contou que procurou o Nace para saber o que o setor oferecia e ficou surpresa com o local aconchegante e a recepção afetuosa que recebeu. Segundo ela, é importante que a universidade tenha espaços acolhedores, onde existam pessoas que se preocupem com os estudantes:

O Nace, por exemplo, a sala do Nace é um ambiente mais aconchegante e passa uma visão mais acalorada, mais receptiva. A primeira vez que eu fui lá, tinha uma moça de cabelo cacheado e eu fui para saber o que era o Nace, o que fazia para ajudar as pessoas... Aí ela me recebeu, conversou comigo e tal... Eu sentei no sofá, tomei um café, a gente conversou e isso também ajuda, sabe... Então é muito importante um espaço acolhedor, pessoas

acolhedoras e que se preocupem em entender o lado dos alunos e é isso...  
(Larissa)

Luiz contou que o Nace foi importante porque o ajudou a buscar atendimento psicológico e também ofereceu apoio pedagógico para suas dificuldades com os estudos. Segundo ele:

O Nace foi muito importante porque me ajudou a buscar atendimento psicológico. As orientações que vocês me deram, a ajuda para organizar meus estudos... Eu senti com isso um apoio muito grande e uma motivação a mais para poder seguir... A gente tentou vários métodos para eu conseguir resolver o problema e acho que isso me ajudou muito... (Luiz)

Mariana destacou a importância do Nace como espaço de escuta, encaminhamento e mediação dos problemas vivenciados pelos estudantes. Para ela, é relevante a interlocução do setor com outros espaços internos e externos à universidade, daí o papel do Nace como referência para que os estudantes busquem apoio em situações de dificuldade ou sofrimento:

Eu acho muito importante o fato do setor receber e ouvir os alunos e conseguir fazer os encaminhamentos necessários. Eu sei que vocês, dependendo da situação, encaminham para o DEP ou, no meu caso, vocês me encaminharam para o Pedro Ernesto e a minha médica psiquiatra que me acompanha até hoje eu tive contato por causa de vocês e eu acho que é isso... Pensar nesse encaminhamento das questões, não numa resolução... Pode parecer que não seja suficiente, mas é sim, porque encaminhando e mediando as questões é que a gente consegue dar um contorno para essas situações de sofrimento. (Mariana)

Felipe mencionou a importância do Nace como espaço de escuta, acolhimento, orientação e auxílio, mas acredita que o setor deveria oferecer psicoterapia aos estudantes. Nas palavras de Felipe, o espaço acaba oferecendo uma ajuda “pisca-pisca”, já que os atendimentos não são contínuos nem duradouros:

Olha, eu acho que o setor me ajudou em parte. Eu fui acolhido, ouvido, tive uma ajuda pedagógica, que foi legal para ajudar a organizar meus horários de estudo, mas eu queria fazer terapia, então, a ajuda de vocês é meio pisca-pisca... Uma hora está e uma hora não está porque aqui não tem terapia... (Felipe)

Jéssica também destacou a importância do Nace como um espaço de escuta, amparo e encaminhamento dos problemas enfrentados pelos alunos. Nas palavras de Jéssica:

Eu acho que o Nace é muito importante porque vocês dão um norte... Pelo menos para mim vocês mostraram que tinha saída, que tinha uma outra possibilidade, que a vida não precisa ser necessariamente da forma como eu estava enxergando e talvez muitos estudantes aqui não encontrem esse apoio em outro lugar, na família, nos amigos ou não possam arcar com as despesas de um tratamento porque também é muito caro, então o Nace faz esse papel de amparar, de um ombro amigo, de família mesmo e de me encaminhar para a terapia, o que me ajudou bastante... (Jéssica)

Os relatos acima demonstram que os entrevistados ressaltam a importância do Nace como um espaço de pronta acolhida, de escuta e de direcionamento e encaminhamento, na medida do possível, das demandas dos estudantes ao buscarem auxílio no setor. Conforme já se mencionou, o Nace não se configura como um espaço de atendimento psicológico ou pedagógico de longo prazo. O objetivo do setor é o de prestar acolhimento de curto e médio prazo, que pode durar alguns encontros, para ouvir o estudante e, junto com ele, dar um direcionamento às questões que o afligem. Esse direcionamento pode ser um encaminhamento para psicoterapia, uma orientação simples sobre questões relacionadas à faculdade, ou um auxílio pedagógico pontual, como, por exemplo, ajudar o aluno a montar uma grade de estudos, dentre inúmeras outras demandas, que são analisadas caso a caso.

A partir dos relatos dos entrevistados, acredita-se que o Nace seja considerado um setor relevante, visto como um local de amparo, orientação e escuta afetuosa.

#### 4.2.3 Possibilidades futuras

Em relação às possibilidades de atuação do Nace, Rosa, por exemplo, apontou a necessidade de mais divulgação e maior visibilidade, já que muitos estudantes não conhecem o setor. Para ela, seria importante, também, que o Nace ajudasse a promover espaços de interação entre os alunos, possibilitando a troca de experiências e o apoio aos colegas, sobretudo na entrada e na adaptação inicial à universidade:

Eu não sei a disponibilidade de vocês, mas seria muito bom, primeiro, a visibilidade, né, porque eu não sei se todo mundo sabe desse espaço aqui... Acho que não sabe... Divulgar esse espaço, porque “chopada” todo mundo sabe onde vai acontecer, é amplamente divulgado, mas um espaço como esse não... Aí muita gente em vez de pular da janela viria procurar vocês... Então é importante a divulgação (...). Acho importante também promover uma interação entre os alunos, não sei... De repente, junto com a pedagogia do curso... Ainda mais nós que somos do direito... É pesado... (Rosa)

Helena também destacou a necessidade de divulgação, com vistas a alcançar aqueles que desconhecem a existência do setor. Segundo ela, só o fato de o estudante saber que a universidade possui um espaço de auxílio para seus problemas e dificuldades, já proporciona conforto e segurança:

(...) eu acho que vocês deveriam conseguir alcançar mais alunos, que eles saibam, tenham conhecimento de que existe um lugar que ele possa contar. Se pudesse, né, todos os alunos soubessem, é óbvio que vocês não iam para casa dormir (risos). Mas eu acredito que isso muda a vida da gente. Dá uma luz, é um lugar, é um lugar que a pessoa pode contar, então existe, está lá, não necessariamente que você precise. Da primeira vez que eu vim aqui, nunca pensei que fosse precisar um dia, mas precisei, então, só de saber que tinha um lugar daquele, já mudou a minha perspectiva. (Helena)

Para Diogo, o Nace poderia auxiliar as unidades acadêmicas a oferecer suporte e escuta aos estudantes que apresentam baixo rendimento no curso e possuem um número elevado de faltas nas disciplinas, de forma a identificar e prevenir os problemas de ordem psicológica e acadêmica. Diogo acredita, ainda, que seria importante uma maior divulgação do setor, sobretudo na semana de recepção dos calouros.

Eu estava vendo que existem certas universidades pelo mundo, por exemplo, que quando você entra, existe um acompanhamento psicológico de todo aluno, tipo um acompanhamento regular e quando certos dados chegam ao sistema, como quantidade de faltas muito alta ou quando as notas nas disciplinas diminuem de um período para o outro, é provável que alguma coisa esteja acontecendo e poderia existir esse acompanhamento mais de perto (...). Outra coisa que o Nace poderia fazer é apresentar o setor na primeira semana de aulas para os calouros quando ocorre a recepção dos calouros... Eu acho que o Nace devia se apresentar ali também para deixar claro que vocês estão aqui, que estão aqui para ajudar, que às vezes os alunos sentem dificuldade, mas isso acontece... Eu acho também que o telefone do Nace devia estar no manual de alunos da Uerj, talvez até na primeira página... (Diogo)

Samanta também pontuou a necessidade de divulgação e maior visibilidade do setor. Para ela, é fundamental que o Nace tenha uma sala maior para atendimento, que disponha de mais profissionais e que se localize em uma área mais central da universidade, de forma a dar suporte a um número maior de estudantes e aos professores que necessitem de orientação e apoio para os problemas e dificuldades enfrentados na relação com os alunos:

Eu acho que precisaria de investimento na estrutura porque eu acho o Nace muito distante, não tem muita visibilidade... Acho que seria bom todo mundo conhecer o espaço, então precisaria de mais divulgação e o espaço de atendimento teria que ser maior porque às vezes a demanda é muito grande e não tem espaço suficiente para atendimento. Na verdade, o Nace precisaria ser bem maior para conseguir ajudar todos os alunos porque muitos precisam de uma ajuda, uma orientação e também os professores que precisariam também de um apoio. (Samanta)

Já Luiz acredita que, além do espaço de escuta, o Nace poderia oferecer palestras sobre temas diversos e grupos de apoio aos estudantes:

Acho que deveria ter palestras, grupos de apoio para os alunos, informação e eu queria agradecer muito pelo apoio de vocês. Eu sempre indico pessoas para cá. (Luiz)

Assim como Rosa, Helena, Samanta e Diogo, Larissa acha que o Nace precisa de mais divulgação. Ela sugere, ainda, que o setor ofereça atividades e terapias alternativas, tais como meditação, técnicas de respiração e auriculoterapia, que ajudem os estudantes a aliviar o estresse e a ansiedade:

Acho que pode ser mais divulgado... Vocês podiam oferecer também outras terapias que ajudassem, por exemplo, tem uma técnica das sementes na orelha, acho que é auriculoterapia, que ajuda em várias coisas, concentração, estresse e tal... Coisas que trabalhassem um pouco de tudo, porque eu lembro que eu descobri aqui na Uerj uma oficina de prática de respiração, não lembro onde era, mas eu não consegui fazer por causa do horário... E eu acho que como sugestão, além do ambiente acolhedor e tal, seria legal se vocês oferecessem técnicas variadas tipo respiração, auriculoterapia, meditação, técnicas de estudos... Métodos variados, além da terapia, que podem ajudar... Mas acho que só o fato de ter um lugar para ser escutado já ajuda muito porque às vezes é só o que a gente precisa. (Larissa)

Mariana acredita que o principal objetivo do Nace é ser um espaço de escuta, direcionamento e encaminhamento, o que já é realizado pelo setor. Entretanto, segundo ela, seriam necessários uma maior divulgação do serviço, além de mais espaço e de uma equipe maior, para que fosse possível atender mais estudantes com igual qualidade:

Eu acho que o principal de um espaço de acolhimento é ser um espaço de escuta, né. Um espaço onde você pode ser ouvido, colocar suas questões e receber um direcionamento, um encaminhamento para elas, que é o que vocês já fazem... Acho que seria legal mais divulgação, um espaço maior e uma equipe maior também. (Mariana)

Para Jéssica, um setor como o Nace deveria ser mais valorizado e contar com maior investimento. Segundo ela, o serviço precisa de mais divulgação, já que muitos estudantes necessitam desse apoio. Jéssica também acredita que o Nace deveria promover ampla discussão sobre questões relacionadas à saúde mental dentro da universidade, de forma a desmistificar a questão, que é, muitas vezes, negligenciada e pouco debatida por alunos e professores:

Eu acho que a instituição deveria dar muito mais importância a vocês do que dão, porque eu acho que a saúde mental não é uma prioridade... Quando você fala de saúde, todo mundo associa com questões físicas e ninguém pensa no mental e eu acho que ainda é um tabu você falar que tem depressão, que tem crise de pânico, que tem isso, que tem aquilo... Então eu acho que isso deveria ser mais falado e o Nace deveria ser um lugar mais divulgado, porque tem muita gente que precisa e para você conseguir um espaço, um local de escuta, é muito difícil... (Jéssica)

Luiz, assim como a maioria dos entrevistados, acredita que a principal necessidade do Nace seja ampliar sua divulgação e conseguir um espaço maior, com mais profissionais, para acolhimento do número crescente de estudantes que necessitam desse espaço de escuta:

Eu acho que é preciso divulgação e publicidade. Eu só fiquei sabendo de vocês por causa do bibliotecário que já conhecia o trabalho de vocês, mas muitos não sabem que esse espaço existe... Eu acho que vocês precisam, também, de um espaço maior, de mais profissionais para atender para poder ajudar mais gente porque tem muita gente que precisa. (Luiz)

A partir dos relatos anteriores, percebe-se que as principais sugestões de melhoria em relação ao Nace são uma maior divulgação e visibilidade do espaço. Outras questões também foram consideradas importantes, tais como a promoção de atividades de interação e troca de experiências entre os estudantes; o oferecimento de palestras, de grupos de apoio e de atividades alternativas (meditação, técnicas de respiração, auriculoterapia, entre outras); a reformulação da estrutura, com aumento do espaço, da equipe que presta atendimento e mudança da sala para um local de maior visibilidade e fácil acesso; a prestação de suporte e orientação não só para os estudantes, mas também para os professores e o oferecimento de suporte e escuta aos alunos com baixo rendimento acadêmico e excesso de faltas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal conclusão a que chegou esta pesquisa foi a da necessidade de maior atenção à situação de sofrimento estudantil, considerando que a universidade vem se tornando um ambiente cada vez mais plural. A experiência do Nace demonstra o potencial das metodologias extensionistas que são muitas vezes formuladas em projetos e programas, como no caso analisado, em que o programa de extensão Uerj pela Vida acabou por levantar um conjunto de dados e reflexões que permitiram que a instituição avançasse em processos de inclusão, a partir da criação de um setor que se destina a atender estudantes em situações de sofrimento ou desalinho.

A pesquisa teve como objetivo principal, por um lado, contribuir para a reflexão acerca do sofrimento do estudante, investigando em que medida a universidade pode ser promotora ou potencializadora desse sofrimento, mas por outro, propôs-se a refletir sobre a possibilidade de criação, por parte dessa mesma instituição, de espaços e ações de bem-estar e acolhimento, que, em última instância, garantam a permanência qualificada desses estudantes.

No primeiro e segundo capítulos, o estudo se debruçou sobre a revisão da literatura e o embasamento teórico de temáticas caras à pesquisa. No primeiro capítulo, discorremos sobre questões referentes ao sofrimento psíquico e psicossocial do estudante, sobre o suicídio na universidade e definimos o conceito de sofrimento e desalinho, com base na perspectiva da psicologia fenomenológico-existencial. Já no segundo capítulo, foi abordada a questão do suporte e acolhimento ao estudante nas universidades brasileiras e foram discutidas as similaridades e diferenças entre atendimento psicossocial e assistência estudantil.

O terceiro e quarto capítulos foram fruto das análises obtidas a partir das entrevistas qualitativas realizadas com nove estudantes da Uerj que buscaram auxílio no Nace. As entrevistas e a análise do material se basearam na técnica da Entrevista Compreensiva, desenvolvida por Jean-Claude Kaufmann, pautada na sociologia compreensiva de Weber, conforme descrito no Capítulo 3.

A partir dos dados quantitativos obtidos por meio das fichas de recepção dos estudantes atendidos no Nace entre os anos de 2016 a 2018, foi possível identificar que o principal motivo de procura pelo setor está relacionado a questões psicológicas e de saúde, que representaram 58% das queixas, com destaque para ansiedade/angústia, tristeza/depressão, pensamentos de morte/ideação suicida, histórico de tentativas de

suicídio e queixas médicas (quase sempre psiquiátricas e autodiagnosticadas). Em segundo lugar, encontram-se as demandas referentes a questões pedagógicas, com 28% das queixas, dentre as quais se destacaram as acadêmico-pedagógicas (dificuldade no curso/matérias, dificuldade de concentração, dificuldade para concluir a monografia, entre outras) e acadêmico-administrativas (solicitação de cancelamento de disciplina fora de prazo por motivo de saúde, reativamento de matrícula cancelada, solicitação de abono de faltas, solicitação de trancamento de semestre fora de prazo, entre outras). Em terceiro e quarto lugares, encontram-se as queixas referentes a questões familiares e socioeconômicas e aquelas relacionadas a violência e discriminação, que somam 14% dos motivos de procura pelo setor.

Outro dado quantitativo relevante diz respeito ao perfil dos estudantes atendidos no setor segundo a modalidade de ingresso na universidade. Os dados revelaram que a procura pelo Nace é praticamente a mesma entre estudantes cotistas e regulares, sendo que 45% dos estudantes atendidos se declararam cotistas, 44% não-cotistas e 11% não informaram, o que revela que o sofrimento afeta estudantes de diversos perfis socioeconômicos, embora os indivíduos financeira e socialmente mais vulneráveis tenham permanecido por mais tempo em atendimento no setor.

Já no que se refere às questões relacionadas a dificuldades no curso, o resultado obtido a partir da resposta dos estudantes à pergunta “Você apresenta dificuldade no curso?”, constante da ficha de recepção do Nace, indicou que não há diferença significativa de resposta entre cotistas e não-cotistas. Dos estudantes que afirmaram sentir dificuldades no curso, 55% são cotistas e 52% não-cotistas, o que confirma que as dificuldades no curso não são exclusivas daqueles que ingressaram pelo sistema de cotas.

Em relação aos dados qualitativos, explorados no terceiro e quarto capítulos, a análise das entrevistas foi dividida em três blocos temáticos: “a trajetória de vida antes da universidade”, “a trajetória na universidade” e “a busca pelo Nace”. No primeiro bloco, foram analisadas brevemente as histórias de vida dos sujeitos pesquisados antes de sua entrada na universidade, o que também deu origem a dois núcleos de sentido: “o bom rendimento escolar: sempre fui bom aluno” e “a escola e a relação com os professores, funcionários e colegas: é possível ser feliz na escola?”.

Esses dois núcleos revelaram a importância da escola na vida dos estudantes entrevistados. Grande parte relatou boas experiências com os professores e colegas e praticamente todos se consideravam bons alunos no período escolar, o que,

estranhamente, não se perpetuou nos relatos da trajetória universitária, marcada, para a maioria, pelo sentimento de inadequação e incapacidade.

No segundo bloco temático, “a trajetória na universidade”, foram abordadas as experiências vivenciadas pelos estudantes após a entrada na Uerj, o que resultou no surgimento de dez núcleos de sentido, a saber: a alegria do ingresso em uma universidade pública; a relação com os colegas de turma; a relação com os professores; as dificuldades e problemas enfrentados na universidade; ser mulher em um curso majoritariamente masculino; ser negro(a) na universidade; a importância da relação entre teoria e prática na universidade; a importância do suporte ao estudante ao longo da faculdade; os espaços de convivência, lazer e promoção de atividades extracurriculares e os pontos positivos e negativos da universidade.

Os dez núcleos de sentido acima mencionados trouxeram à tona questões relevantes vividas pelos estudantes na universidade. No núcleo de sentido “a alegria do ingresso em uma universidade pública”, os relatos apontaram para a importância atribuída à admissão no ensino superior público. Em grande parte dos relatos, percebe-se o valor e a credibilidade conferidos à universidade pública por parte dos estudantes.

Outro dado relevante diz respeito ao papel das relações com os colegas e professores na adaptação dos estudantes à universidade, analisado nos núcleos de sentido “a relação com os colegas de turma” e “a relação com os professores”. Nesses dois núcleos, ficam evidentes as dificuldades de integração com os colegas e os problemas no relacionamento com os professores do curso, como comprovam os inúmeros relatos de insatisfação, inadequação e isolamento.

No tocante ao relacionamento com os colegas, nota-se que há dificuldade de integração entre estudantes cotistas e não-cotistas, o que já deveria estar superado depois de mais de quinze anos de implementação da política de ações afirmativas na Uerj. Nos relatos referentes aos professores, também ficou constatada a existência de relações conflituosas. As falas citaram, por exemplo, situações de assédio moral, falta de empatia e pouca importância dada à sala de aula e à aprendizagem. Em contrapartida, os estudantes destacaram o valor das amizades construídas na universidade e enaltecem os “bons professores” (aqueles que preparam e ministram boas aulas, que têm didática, que explicam bem a matéria e que se preocupam com o entendimento do aluno), essenciais a sua permanência na instituição.

Já no núcleo de sentido “dificuldades e problemas enfrentados na universidade”, foram elencadas diversas situações vividas pelos estudantes. Dentre elas, destacam-se a

falta de familiaridade com a cultura universitária e com os trâmites administrativos, o sentimento de solidão na universidade, a falta de informação sobre as atividades e espaços acadêmicos, os problemas relativos à dinâmica dos cursos (excesso de estudantes por turma e críticas às monitorias), a grande quantidade de leituras, a dificuldade de se organizar para estudar, o excesso de disciplinas por semestre, a frustração decorrente das reprovações sucessivas e o atraso no curso.

A pesquisa também evidenciou as dificuldades vividas pelos estudantes negros e pelas mulheres que optam por cursar carreiras majoritariamente masculinas. No núcleo de sentido “ser negro(a) na universidade”, as duas entrevistadas negras, embora não tivessem enfrentado situações de discriminação racial no espaço universitário, já tinham presenciado o racismo sofrido por colegas de curso. Para elas, o racismo na universidade é sutil e está implícito nas atitudes de colegas e professores. Em relação ao núcleo de sentido “ser mulher em um curso majoritariamente masculino”, as três estudantes entrevistadas, que optaram por carreiras ditas masculinas, relataram já ter sofrido discriminação de gênero, que, assim como a racial, é bastante sutil.

Outros três núcleos de sentido relevantes que emergiram da fala dos entrevistados referem-se à importância da relação entre teoria e prática na universidade, do suporte ao estudante ao longo da faculdade e à promoção de espaços de convivência, lazer e atividades extracurriculares. No núcleo de sentido “a importância da relação entre teoria e prática”, os estudantes destacaram a necessidade de articulação entre teoria e prática na formação profissional. Para eles, essa articulação pode se dar nos estágios, nas bolsas internas (iniciação científica e monitoria) e em sala de aula, pela junção de conteúdos abstratos com situações práticas do dia a dia, o que inspira a reflexão sobre a importância da conexão entre teoria e prática no ensino superior desde o início do curso.

No núcleo de sentido “a importância do suporte ao estudante ao longo da faculdade”, percebe-se, nas falas dos entrevistados, a relevância atribuída a espaços que promovam a vinculação do aluno à instituição. Aqui, as atividades de estágio e os grupos de pesquisa são citados como espaços que possibilitam a construção de vínculos e a sensação de pertencimento ao curso. Foi mencionada, também, a necessidade de criação de espaços para troca de experiências, orientação e acompanhamento dos estudantes desde a entrada na universidade, ou seja, espaços de assessoramento e orientação, tais como os programas de tutoria acadêmica ou *mentoring*.

Já no núcleo de sentido “espaços de convivência, lazer e promoção de atividades extracurriculares”, ficou evidente sua importância para os entrevistados. Apesar do interesse em atividades extracurriculares, culturais e recreativas, vários estudantes creditaram à falta de tempo, decorrente do excesso de tarefas obrigatórias do curso, a baixa adesão a tais atividades.

O último núcleo de sentido que emergiu das falas dos estudantes no bloco temático “a trajetória na universidade”, refere-se aos pontos positivos e negativos da instituição. Como pontos positivos, destacaram-se a importância da universidade não apenas como espaço de formação profissional, mas como espaço de ampliação do capital cultural do estudante; a promoção de mobilidade social e formação cidadã; a relevância da política de cotas como instrumento de democratização de acesso e inclusão social; a relação de afeto e confiança com os funcionários técnico-administrativos das bibliotecas, secretarias e outros espaços; o comprometimento dos funcionários que continuaram trabalhando apesar dos salários atrasados, como é o caso dos faxineiros terceirizados, dos ascensoristas e dos seguranças; os bons professores (aqueles que dão boas aulas, que se preocupam com os alunos e são admirados profissionalmente); os cursos e as oficinas artísticas e culturais; a localização da universidade, que permite o fácil acesso ao *campus* universitário; a pluralidade de estudantes das mais diversas origens e classes sociais, possibilitando a convivência entre indivíduos com realidades distintas; as oportunidades proporcionadas pela universidade e a possibilidade de participação em inúmeras atividades (palestras, cursos, seminários, estágios, atividades de pesquisa, entre outras); as amizades construídas durante o curso e a estrutura física oferecida pela instituição.

Como pontos negativos, os estudantes citaram a falta de informação e acolhimento, principalmente no início da faculdade, período em que os calouros ficam perdidos; a discriminação velada por parte de professores e estudantes contra os cotistas, os negros e os egressos das classes sociais menos favorecidas; os inúmeros problemas com os professores; a elitização da faculdade, que muitas vezes não é pensada para os estudantes das classes populares; as greves, que atrasam a formação; a burocracia do ambiente acadêmico (falta de informação e direcionamento nos locais que se destinam a atender os alunos); a falta de interação entre os estudantes e entre os cursos, que pode gerar isolamento e preconceito; a falta de recursos financeiros, o que prejudica o funcionamento da universidade e o pagamento das bolsas de estudos; a falta

de divulgação dos serviços oferecidos pela universidade; o estresse e a pressão vividos no curso e os problemas relacionados à estrutura e localização do *campus* universitário.

Já no último bloco temático da pesquisa, “o Nace”, foram analisadas as experiências dos entrevistados com esse núcleo de apoio, desde a descoberta e procura pelo setor até a proposição de melhorias para o espaço, o que resultou em três núcleos de sentido, a saber: a descoberta do Nace, a importância do Nace e possibilidades futuras.

No primeiro núcleo de sentido, “a descoberta do Nace”, foram analisados os motivos que levaram os estudantes a buscar auxílio no setor, além da forma como tomaram conhecimento do espaço. No segundo núcleo de sentido, “a importância do Nace”, inúmeros relatos salientaram a relevância do serviço e no último núcleo de sentido, “possibilidades futuras”, destacaram-se as sugestões para a melhoria do trabalho desenvolvido pela equipe responsável pelo setor.

Pode-se dizer, portanto, que os resultados obtidos a partir das análises qualitativas e quantitativas possibilitaram a reflexão não só sobre os motivos que levaram os estudantes a buscar ajuda em um setor de assistência, mas sobre a necessidade de desenvolvimento de uma nova geração de políticas de inclusão e permanência a partir da promoção de programas de assistência estudantil para além do suporte financeiro e estrutural, que englobe igualmente questões de ordem social, pedagógica e psicológica voltadas para o bem-estar dos estudantes e para o acolhimento de sua problemática, muitas vezes complexa.

A discussão sobre o atendimento de questões de ordem subjetiva proporcionou a reflexão sobre a atuação multiprofissional em espaços de assistência estudantil e o papel dos profissionais envolvidos (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, entre outros) no atendimento de situações de natureza mais específica.

Outro ponto importante se refere ao desenvolvimento de programas e setores de assistência estudantil destinados à totalidade dos discentes da universidade, o que pode se dar a partir da ampliação do escopo dos programas de assistência, que passariam a atender não somente questões objetivas (concessão de bolsas, alojamentos, alimentação e transporte), mas também questões subjetivas (psicológica, pedagógica e social) dos alunos. Nessa perspectiva, vale destacar que mesmo entre os estudantes considerados “homogêneos” e “incluídos” existem exclusões, preconceitos e problemas, que precisam ser levados em consideração.

A pesquisa evidenciou também a necessidade de um olhar cuidadoso para os “novos” sujeitos que conquistaram o direito à universidade pública nos últimos anos e que enfrentam, dia após dia, os dilemas, conflitos e desafios do ingresso em um ambiente historicamente elitista, uma vez que esses alunos, antes excluídos do ensino superior, muitas vezes não se sentem pertencentes ao espaço universitário.

O debate que se inicia aqui diz respeito à necessidade de manutenção e ampliação de políticas de permanência para além do suporte financeiro concedido nos programas de assistência estudantil, o que inclui discussões sobre o novo perfil dos estudantes que adentram as universidades. A heterogeneização dos universitários reforça, ainda, a necessidade de um trabalho de mediação institucional das diferenças, de modo a promover a minimização de práticas de exclusão e violência, não raro subjacentes ao cotidiano universitário. A grande questão abordada por esta pesquisa, portanto, é a necessidade de criação e disseminação de políticas inclusivas para além da concessão de bolsas e outros auxílios de ordem prática, reconhecendo as diferenças como constitutivas da igualdade contemporânea.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCORSI, M. P. **Atenção Psicossocial no Ambiente Universitário**: um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, 2015.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782016000100113](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113)> Acesso em: 12/07/2018.

AIRES, A. M. P. **O Processo de Invenção de Si Mesmo**: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação. 2009. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2009. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14248/1/AnaMPA\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14248/1/AnaMPA_TESE.pdf)> Acesso em: 12/07/2018.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>> Acesso em: 23/05/2019.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante Universitário**: características e experiências de formação. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Revista Avaliação Psicológica**, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002)> Acesso em: 12/12/2017.

ALPES, M. F.; WOLF, A. E. Tutoria Acadêmica (“mentoring”): relato de experiência de um tutorado à tutor. **Rev. Extensão em Foco**, n. 16, p. 90-98, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/55133/pdf>> Acesso em: 14/06/2019.

ANDRADE, A. S.; ANTUNES, N. A.; ZANOTE, P. A.; TIRABOSCHI, G. A.; VIANA, P. V. B. A.; CURILLA, R. T. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de

Estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 831-846, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n4/1982-3703-pcp-36-4-0831.pdf>> Acesso em: 11/12/2017.

ARAÚJO, M. P. **Memórias estudantis**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Roberto Marinho, 2007. Disponível em: <<https://www.une.org.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Mem%C3%B3rias-Estudantis.pdf>> Acesso em: 05/03/2018.

ASCÊNCIO, M. B. C.; FRANCO, S. Teoria e prática na educação superior: uma práxis possível. In: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD. Docência na Educação Superior: caminhos para uma práxis transformadora, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 563-566. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/TEORIA%20E%20PRATICA%20NA%20EDUCACAO%20SUPERIOR%20UMA%20PRAXIS%20POSSIVEL.pdf>> Acesso em: 06/06/2019.

ASSIS, A. D.; OLIVEIRA, A. G. B. Vida universitária e saúde mental: atendimento às demandas de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 2, n. 4-5, p. 159-177, 2010. Disponível em: <<http://stat.necat.incubadora.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/1113/1305>> Acesso em: 23/05/2019.

BASTOS, C. C. B. C. O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. ETD – **Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., p. 95-106, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/729>> Acesso em: 08/08/2017.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Rev. Psic. Rev.**, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/18107/13463>> Acesso em: 14/06/2019.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Rev. Psico**, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870/8034>> Acesso em: 13/05/2018.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 4, n. 1-2, p. 153-166, 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902003000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100013)> Acesso em: 14/06/2019.

BARRETO, A. **A mulher no ensino superior**: distribuição e representatividade. Rio de Janeiro: Cadernos do GEA, n.6, jul./dez., 2014. Disponível em: <[http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno\\_gea\\_n6\\_digitalfinal.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf)> Acesso em: 29/05/2019.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Fatos e Mitos, v. 1, 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949/1970.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. A experiência vivida, v. 2, 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949/1967.

BERTOLETE, J. M. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BISOL, C. Acolhimento, Empatia, Diálogo e Transparência. [Entrevista concedida a] PARAGINSKI, A. L. **Revista UCS**, ano 3, n. 16, 2015. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/revista-ucs/revista-ucs-16a-edicao/convivencia-na-universidade/>> Acesso em: 11/09/2019.

BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. Sintomatologia de Depressão e Ansiedade em Estudantes de uma Universidade Privada do Rio Grande do Sul. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 81-91, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202009000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202009000200004)> Acesso em: 11/12/2017.

BERTOLETE, J. M.; SANTOS, C. M.; BOTEAGA, N. J. Detecção do risco de suicídio nos serviços de emergência psiquiátrica. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 32, supl. II, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462010000600005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462010000600005)> Acesso em: 23/01/2018.

BOTEAGA, N. **Comportamento suicida em números**. Debates: psiquiatria hoje. Associação Brasileira de Psiquiatria: Rio de Janeiro, ano 2, n. 1, 2010. Disponível em: <[http://www.abp.org.br/download/PSQDebates\\_7\\_Janeiro\\_Fevereiro\\_light.pdf](http://www.abp.org.br/download/PSQDebates_7_Janeiro_Fevereiro_light.pdf)> Acesso em: 19/01/2018.

BOURDIEU, PIERRE. **A Dominação Masculina**. 11 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998/2012.

BOURDIEU, PIERRE e CHAMPAGNE, PATRICK. Os excluídos do interior. BOURDIEU, PIERRE (Coord.). **A Miséria do Mundo**. 9 ed., Petrópolis: Vozes, 1993/2012.

BOURDIEU, PIERRE. **O Poder Simbólico**. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989/2003.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)> Acesso em: 06/03/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1967**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)> Acesso em: 06/03/2018.

BRASIL. **Decreto nº 66.967, de 27 de Julho de 1970**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 06/03/2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília (DF), 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)> Acesso em: 06/03/2018.

BRASIL. **Decreto nº 12.711/12, 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)> Acesso em: 06/03/2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)> Acesso em: 10/07/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 06/03/2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)> Acesso em: 06/03/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 06/03/2018.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de Setembro de 1997.** Estabelece Normas para as eleições. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/lei-das-eleicoes/lei-das-eleicoes-lei-nb0-9.504-de-30-de-setembro-de-1997/>> Acesso em: 30/05/2019.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm)> Acesso em: 26/03/2018.

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 nº10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm)> Acesso em: 10/07/2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da Violência na Saúde dos Brasileiros.** Brasília, DF, 1ª edição, 340p., 2005. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto\\_violencia.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf)> Acesso em: 19/01/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Prevenção do suicídio:** manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental. Brasília: [s.n.], 76p, 2006. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1241.pdf>> Acesso em: 23/01/2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. 2007, 43p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 10/07/2017.

BRASIL. **Portaria nº 25, de 28 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST, 2010. Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria\\_mec\\_25\\_28.12.2010.pdf](http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf)> Acesso em: 11/09/2019.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)> Acesso em: 14/07/2019.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016.** Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em: 14/07/2019.

BROCCOLICHI, S. Um paraíso perdido. In: BOURDIEU, PIERRE (Coord.). **A Miséria do Mundo.** 9 ed., Petrópolis: Vozes, 1993/2012.

CARTA CAPITAL. **Casos de suicídio e depressão deixam universidades em alerta.** 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/casos-de-suicidio-e-depressao-deixam-universidades-em-alerta>> Acesso em: 19/01/2018.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais ...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/532/437>> Acesso em: 06/06/2019.

CASTRO, V. R. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. **Revista Gestão em Foco**, ed. 9, p. 380-401, 2017. Disponível em: <[http://unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/gestao\\_foco/artigos/ano2017/043\\_saude\\_mental.pdf](http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/ano2017/043_saude_mental.pdf)> Acesso em: 11/12/2017.

CATRACA LIVRE. **Por que a universidade está deixando os estudantes doentes?**, 2017. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/educacao-3/indicacao/por-que-universidade-esta-deixando-os-estudantes-doentes/>> Acesso em: 19/01/2018.

CARVALHO, M. G. **Encontro Nacional da ABRAPSO: a intervenção pedagógica da Política de Assistência Estudantil.** 2003. 102f. Dissertação (Mestrado em Administração). Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/1161/1/arquivo1705\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/1161/1/arquivo1705_1.pdf) Acesso em: 14/06/2019.

CARVALHO, Mônica Gonçalves de. **O fenômeno da mentoria na vivência dos médicos residentes: o caso dos hospitais universitários de Pernambuco.** Dissertação (mestrado em administração). Departamento de Ciências Administrativas UFPE, Recife

– PE, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/1161>>  
Acesso em: 18/07/2019.

CARVALHO, M. V. **Tão perto e tão longe dos Jardins de Epicuro**: memória social e violência sutil. Um olhar sobre os alunos de origem popular nas universidades públicas brasileiras. 2016. 137f. Tese (Doutorado em Memória Social), Programa de Pós-graduação em Memória Social — Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2016.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 413-420, 2005. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a10v10n3.pdf>> Acesso em: 11/12/2017.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Utilização do Serviço de Saúde Mental em uma universidade pública. **Psicologia ciência e profissão**, v. 25, n. 2, p. 252-265, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v25n2/v25n2a08.pdf>>  
Acesso em: 05/03/2018.

CHÁVEZ-HERNÁNDEZ, A. M.; LEENAARS, A. A. Edwin S Shneidman y la suicidología moderna. **Rev. Salud Mental**. v. 33, n. 4, p. 355-360, 2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252010000400008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000400008)> Acesso em: 23/01/2018.

COSTA, S. G. **A equidade na Educação Superior**: uma análise das políticas de assistência estudantil. 2010. 202f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em:  
<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752.pdf?sequence=1>>  
Acesso em: 06/03/2018.

COSTA, S. M *et al.* Identificação de maus-tratos entre acadêmicos de saúde. **Rev. Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 19, n. 3, p. 133-138, 2017. Disponível em:  
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/29719>> Acesso em:  
12/12/2017.

CUNHA, L. A.A **Universidade Temporã**: Da Colônia à Era Vargas. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Quím. Nova**, v. 24, n. 2, p.

262-280, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>> Acesso em: 23/05/2019.

DANTAS, E.; SOUSA JUNIOR, L. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. In: 32º REUNIÃO DA ANPED. GT 11: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, Caxambu, 2009.

Disponível em: <[http://32reuniao.anped.org.br/trabalho\\_gt\\_11.html](http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_11.html)> Acesso em: 08/08/2017.

DOMINGUES, R. M. *et al.* O Núcleo de Apoio ao estudante da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de inclusão no ensino superior. **Revista Ponto de Vista**, n. 10, p. 65-78, 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/16607/18672>> Acesso em: 05/03/2018.

DURHAM, E. R. **Educação superior, pública e privada**. In: Desafios da Educação no Brasil. Seminário sobre Educação no Brasil, organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford. Março, 2003. Disponível em:

<<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>  
Acesso em: 20/06/2017.

DURKHEIM, E. **O suicídio**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2008. (Original publicado em 1897).

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>> Acesso em: 06/03/2018.

EBC. Empresa Brasil de Comunicação. **UERJ retoma aulas do primeiro semestre do ano passado**. 2018.

Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/uerj-retoma-aulas-do-primeiro-semester-do-ano-passado>> Acesso em: 06/09/2018.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTADÃO. **Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades**, 2017. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de->

[transtornos-mentais-entre-jovens-preocupa-universidades,70002003562](#)> Acesso em: 19/01/2018.

EXTRA. 'Uerj da Depressão' compartilha fatos engraçados do cotidiano na universidade, 2012. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/uerj-da-depressao-compartilha-fatos-engracados-do-cotidiano-na-universidade-7158626.html>> Acesso em: 23/01/2018.

FÁVERO, M. L.A. Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Rev. Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>> Acesso em: 30/06/2017.

FEIJOO, A. M. L. C. Dor, Sofrimento e Desespero: Do homem Grego ao Homem Moderno. In: FEIJOO, A. M. L. C. (Org.). **Interpretações Fenomenológico-Existenciais para o Sofrimento Psíquico na Atualidade**. Rio de Janeiro: IFEN, 2017, p.7-32.

FEIJOO, A. M. L. C. O Conflito Psíquico Da Atualidade: Compulsão ou Hybris? In: FEIJOO, A. M. L. C. (Org.). **Interpretações Fenomenológico-Existenciais para o Sofrimento Psíquico na Atualidade**. Rio de Janeiro: IFEN, 2017, p. 63-89.

FERREIRA, V. S. Artes e Manhãs da entrevista compreensiva. **Revista Saúde Soc.**, 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&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000300979&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 12/07/2018.

FIDELIS, G. T. A. A Tutoria na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais: de um sonho necessário à construção. **Rev. Med Minas Gerais**, v. 24, n. 4, p. 525-534, 2014. Disponível em: <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/1715>> Acesso em: 14/07/2019.

FILHO, M. F. S. *et al.* Programa segundo tempo universitário: esporte e lazer na Universidade Federal de Santa Maria. In: 31º SEURS – SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 31, 2013, Florianópolis, **Anais ...** Florianópolis: UFSM, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117366>> Acesso em: 14/06/2019.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Rev. Psic. da Ed.**, v. 29, 2º sem., p.191-215, 2009. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200010)>. Acesso em: 14/06/2019.

FOGEL, G. **O homem doente do homem e a transfiguração da dor**: uma leitura de Da visão e do enigma em Assim falava Zaratustra, de Frederico Nietzsche. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking Universitário Folha 2018**. Disponível em: <<http://m.ruf.folha.uol.com.br/2018/>> Acesso em: 14/07/2019.

FONAPRACE. **Pesquisa do perfil sócio-econômico e cultural do estudante de graduação das IFES Brasileiras**, 1997. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/12/I-Perfil-dos-Graduandos-IFES.pdf>> Acesso em: 26/03/2018.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coord. ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012. Disponível em: <[http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos\\_download/Revista\\_Fonaprace\\_25\\_Anos.pdf](http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf)> Acesso em: 26/03/2018.

FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia, Julho, 2016. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf)> Acesso em: 11/12/2017.

FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia, Maio, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>> Acesso em: 29/05/2019.

FONSECA, K. B. C. *et al.* Incidência do Bullying nos Cursos de Administração e Ciências Contábeis. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 79-92, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00079.pdf>> Acesso em: 12/12/2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2002.

GONÇALVES, R.; AMBAR, G. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. **Rev. Lutas Sociais**, v. 19 n. 34, p. 202-213, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25767>> Acesso em: 30/05/2019.

GONÇALVES, M. C. N.; BELLODI, P. L. Ser mentor em medicina: uma visão arquetípica das motivações e transformações na jornada. **Rev. Interface Comunicação, Saúde e Saúde**, v. 16, n. 41, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832012000200016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832012000200016&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 14/06/2019.

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A. dos, Almeida, L. S., Soares, A. P. & Guisande, M. A. Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. **Rev. Psicologia e Educação**, v.1, p. 33- 43, 2005. Disponível em: <[http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL4/PE%20VOL4%20N2/PE%20VOL4%20N2\\_index\\_5\\_.pdf](http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL4/PE%20VOL4%20N2/PE%20VOL4%20N2_index_5_.pdf)>. Acesso em: 18/05/2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua. Características Gerais dos Domicílios e dos Moradores**, 2018. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf)> Acesso em: 30/05/2019.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, n. 129, p. 285-303, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>> Acesso em: 05/03/2018.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)> Acesso em: 29/05/2019.

JUNIOR, A. S. **Identidade, discriminação e saúde mental em estudantes universitários**. 2011. 304f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas), Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

JUNIOR, J. S. L. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. 2013 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública), Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciência Jurídicas e Econômicas - Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1935>> Acesso em: 23/05/2019.

KAPPER, B. A. **Percepção das Alunas do Curso de Engenharia Elétrica quanto a Discriminação de Gênero: um estudo transversal descritivo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia), Faculdade de Medicina, Psicologia e Terapia Ocupacional - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/psicologia/files/2019/02/TRABALHO-DE>>

[CONCLUS%C3%83O-DE-CURSO-BRUNA-A.-KAPPER.pdf](#)> Acesso em: 29/05/2019.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Maceió: Vozes/Edufal, 2013.

KISHORE, A. **Mentor: o outro lado da relação de mentoring.** 2013. 175f. Tese (doutora em ciências), Departamento de Administração da faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-22112013-171213/en.php>> Acesso em: 14/06/2019.

LAMEU, J. N.; SALZAR, T. L.; SOUZA, W. F. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. **Psic. da Ed.**, v. 42, p. 13-22, 2016. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752016000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100002)> Acesso em: 11/12/2017.

LEMOS, I. B. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação.** v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782017000400226&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782017000400226&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 30/05/2019.

LESSA, S. E. C. Assistência Estudantil Brasileira e a Experiência da UERJ: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. **Revista em pauta**, n. 39, v. 15, p. 155 - 175, 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/30381>> Acesso em: 04/04/2018.

LIMA, W. A. S.; FERREIRA, L. C. Mapeamento e Avaliação das Políticas Públicas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras. **Meta: Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 116-148, 2016. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/870/pdf1>> Acesso em: 11/09/2019.

LUÍS, M. M. C. G. **Dor psicológica e risco suicidário: Um estudo longitudinal com indivíduos da comunidade.** 2016. 62f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Escola de Ciências Sociais - Universidade de Évora, Portugal. Disponível em: <[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19910/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_final\\_pos\\_juri.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19910/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_final_pos_juri.pdf)> Acesso em: 23/01/ 2018.

MACHADO, E. A. **Ação Afirmativa: Reserva de vagas e Cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012).** Coleção estudos afirmativos, v. 2, Org.

LÁZARO, A.; TAVARES, L. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905052141/pdf\\_44.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905052141/pdf_44.pdf)> Acesso em: 26/03/2018.

MARTINS, A. F.; BELLODI, P. L. Mentoring: uma vivência de humanização e desenvolvimento no curso médico. **Rev. Interface Comunicação e Saúde**, v. 20, n. 58, p. 715-726, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016005008101&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832016005008101&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 14/06/2019.

MATEUS, G. A. P.; PINGOELLO, I. Ocorrência de *bullying* no ensino superior. **Revista UNINGÁ**, v. 22, n. 3, p. 30-36, 2015. Disponível em: <[https://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601\\_074900.pdf](https://www.mastereditora.com.br/periodico/20150601_074900.pdf)> Acesso em: 12/12/2017.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2012000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006)> Acesso em: 04/04/2018.

MAYORGA, C. Pesquisar a juventude e sua relação com a política – Notas metodológicas. **Rev. Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 342-350, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a21.pdf>> Acesso em: 22/05/2019.

MAZZETTO, S. E.; BRAVO, C. C.; CARNEIRO, S. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Rev. Química Nova**, v. 25, n. 6B, p. 1204-1210, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v25n6b/13139.pdf>> Acesso em: 23/05/2019.

MIRANDA, M. I. F. *et al.* Conduta de acadêmicos de uma universidade da região amazônica frente ao bullying. **Rev. Enfermagem em Foco**, v. 3, n. 3, p. 114-118, 2012. Disponível em: <<http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/293>> Acesso em: 11/12/2017.

MICHAELIS. **Dicionário online.** Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>> Acesso em: 26/08/2018.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999/2003.

NELAS, P. *et al.* Violência no namoro, adaptabilidade e coesão familiar em estudantes do ensino superior. **Revista de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 357-364, 2016. Disponível em: <<http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEF/article/view/234/242>> Acesso em: 12/12/2017.

NETTO, N. B. Suicídio: uma questão de saúde pública e um desafio para a psicologia clínica. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Suicídio e os desafios para a psicologia**, Brasília, 1 ed., 2013. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/publicacao/suicidio-e-os-desafios-para-a-psicologia/>> Acesso em: 19/01/2018.

NEVES, M. C. C.; DALGALARRONDO, P. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 56, n. 4, p. 237-244, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852007000400001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000400001)> Acesso em: 11/12/2017.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed., Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2016.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. Disponível em: <<http://antropologia.com.br/arti/colab/a38-novaes.pdf>> Acesso em: 26/08/2018.

O GLOBO. **Cotas completam 15 anos**: primeira turma da UERJ reflete sobre os desafios. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/cotas-completam-15-anos-primeira-turma-da-uerj-reflete-sobre-os-desafios-23604229>> Acesso em: 30/05/2019.

OLIVEIRA, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Rev. Psico**, v. 45, n. 2, p. 187-197, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347>> Acesso em 20/05/2018.

OLIVEIRA, R. E. C.; MORAIS, A. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. **Rev. Educ. Públ.**, v. 24, n. 57, p. 547-568, Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1796>> Acesso em 12/12/2017.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de Atividades Extracurriculares na Graduação. **Rev.**

**Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 864-876, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000400864&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000400864&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 14/06/2019.

OLIVEIRA, C. T. *et al.* Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e EDUCACIONAL**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0239.pdf>> Acesso em: 13/05/2018.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPS) & ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Prevención Del Suicidio: un imperativo global*. Washington: OPS & OMS, 2014. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/136083/1/9789275318508\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/136083/1/9789275318508_spa.pdf)> Acesso em: 19/01/2018.

PADOVANI, R. C. *et al.* Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 10, n. 1, p. 2-10, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n1/v10n1a02.pdf>> Acesso em 11/12/2017.

PEREGRINO, M. **Trajetórias Desiguais: Um Estudo Sobre o Processo de Escolarização Pública de Jovens Pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, A. S. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6638\\_Disserta%E7%E3o%20Final%20-%20Alexandre%20Severino.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6638_Disserta%E7%E3o%20Final%20-%20Alexandre%20Severino.pdf)> Acesso em 08/03/2019.

PINTO, E. J. S.; AMORIM, V. G. de. Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na Física. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, GT23. Universidade Federal de Santa Catarina. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3778.pdf>> Acesso em: 29/05/2019.

PINTO, C. C.; DAVID, M. V.; MACHADO, C. S. A política de assistência estudantil no Brasil: o caso da universidade federal de juiz de fora. In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI, 2015, **Anais...** Mar Del Plata, 17p., 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136109>> Acesso em: 05/03/2018.

PIOTTO, D. C.; ALVES, R. O. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do acaso quase por acaso. **Rev. educ.**, v. 21, n. 2, p. 139-147, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2896>> Acesso em: 24/04/2019.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC RJ). **Rede de Apoio ao Estudante (RAE)**, 2018. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrac/rae/>> Acesso em 05/03/2018.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE. **Avaliação do Risco de Suicídio e sua Prevenção. Coleção Guia de Referência Rápida**. Rio de Janeiro, 1 ed., 2016. Disponível em: <[http://subpav.org/download/prot/Guia\\_Suicidio.pdf](http://subpav.org/download/prot/Guia_Suicidio.pdf)> Acesso em: 23/01/2018.

ROSA, R. *et al.* Violência: conceito e vivência entre acadêmicos da área da saúde. **Rev. Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 14, n. 32, p. 81-90, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/07.pdf>> Acesso em 12/12/2017.

SALKOVSKIS, P. M. Ansiedade, crenças e comportamento de busca de segurança. In P. M. Salkovskis (Org.). **Fronteiras da terapia cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.61- 82, 2004.

SANTOS, D. B. R. **Para Além das Cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>> Acesso em: 30/05/2019.

SANTOS, M. P. Inclusão, Diversidade e Desigualdade no Ensino Superior. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO II. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/301553531\\_INCLUSAO\\_DIVERSIDADE\\_E\\_DESIGUALDADE\\_NO\\_ENSINO\\_SUPERIOR](https://www.researchgate.net/publication/301553531_INCLUSAO_DIVERSIDADE_E_DESIGUALDADE_NO_ENSINO_SUPERIOR)> Acesso em: 17/07/2017.

SANTOS, M. P. **Inclusão em educação**: algumas interfaces. Sem local de publicação e sem data. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ARTIGO%20GERAL%20INCLUSA%20E%20INTERFACES.pdf>> Acesso em: 17/07/2017.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n. 7, p. 78-91, 2003. Disponível em:

<<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf>> Acesso em: 13/05/2019.

SANTOS, R. S.; FRISON, M. D. Considerações sobre a dicotomia entre teoria e prática na mediação dos saberes docentes durante o processo formativo de professores de Ciências Naturais. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16 n. 2, p. 15-29, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redis/article/view/4526>> Acesso em: 06/06/2019.

SAMPAIO, S. M. R. **Entre a escola pública e a universidade longa travessia para jovens de origem popular**. In: Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-03.pdf>> Acesso em: 10/07/2017.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3 ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. s. v., n. 20, p. 60-70, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005)> Acesso em: 24/04/2019.

SHNEIDMAN, E. S. **The Suicidal Mind**. New York. Oxford University Press, 1996.

SILVA, J. L.; MASCARENHAS, S. A. N. Gestão do *bullying* e *cyberbullying* na universidade – desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior – estudo com estudantes da UFAM/Brasil. **Revista AMazônica**, ano 3, v. 5, n. 2, p. 46-55, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4028699>> Acesso em 11/12/2017.

SILVA, M. C. M. **Renúncia à vida pela morte voluntária: o suicídio aos olhos da imprensa no Recife dos anos 50**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-graduação em História - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7124/arquivo3283\\_1.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7124/arquivo3283_1.pdf?sequence=1)> Acesso em: 19/01/2018.

SILVA, R. F. Compreender a entrevista compreensiva. **Revista Educação em Questão**, v. 26, n. 12, p. 31-50, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4504/3687>> Acesso em: 12/07/2018.

SILVA, R. R. **O perfil de saúde de estudantes universitários: um estudo sob o enfoque da psicologia da saúde**. 2010. 90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-graduação em Psicologia - Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/10300>> Acesso em: 11/12/2017.

SILVEIRA, M. M.; MEDEIROS, M. R. Assistência Estudantil nas universidades federais brasileiras: um estudo sobre as políticas de permanência. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/1845>> Acesso em: 26/03/2018.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Ainda Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, G. **Feliz na Universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Trad. Antônio de Padua Danesi. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SOARES, A. B. *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Rev. Psico-USF**, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n1/a06v19n1.pdf>> Acesso em: 14/06/2019.

SOUZA, A. C. S. Sistema de cotas na UERJ: uma abordagem sobre a demanda de inscritos. **Rev. Eletrônica do Vestibular**, ano 9, n. 25, 2016. Disponível em: <[http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq\\_artigo=44](http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=44)> Acesso em: 26/03/2018.

SOUZA, M. V. C.; LEMKUHL, I.; BASTOS, J. L. Discriminação e sofrimento psíquico de graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina. **Rev. Bras. Epidemiol.**, v. 18, n. 3, p. 525-537, 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.org/pdf/rbepid/v18n3/pt\\_1415-790X-rbepid-18-03-00525.pdf](https://www.scielo.org/pdf/rbepid/v18n3/pt_1415-790X-rbepid-18-03-00525.pdf)> Acesso em: 11/12/2017.

SOUZA, L. K.; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Rev. Psic. da Ed.**, v. 42, p. 35-48, 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n42/n42a04.pdf>> Acesso em: 30/04/2018.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. **Rev. Interação em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 211-220, 2007. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7466>> Acesso em: 12/12/2017.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 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&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 12/12/2017.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me Formando... E Agora? Reflexões e Perspectivas de Jovens Formandos Universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n1/v5n1a05.pdf>> Acesso em: 17/06/2019.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, A. K. S. S.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Integração Acadêmica e Integração Social nas Primeiras Semanas na Universidade: Percepções de Estudantes Universitários. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 69-85, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n1/v5n1a06.pdf>> Acesso em: 11/09/2019.

TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. Disponível em: <<http://www.veratelles.net/wp-content/uploads/2013/04/1996-Direitos-sociais1.pdf>>. Acesso em: 29/06/2017

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI**. São Gonçalo: UNIVERSO, 1999.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **UnB Notícias**, 2018. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/publicacoes/67-ensino/2392-felicidade-se-estuda-na-faculdade>> Acesso em 26/08/2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **GRAPAL - Grupo de Assistência Psicológica ao Aluno da FMUSP**, 2018. Disponível em:

<<http://www2.fm.usp.br/grapal/>> Acesso em: 05/03/2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial de saúde**, 2018. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>> Acesso em: 04/04/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). **SAPPE - Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante**, 2018. Disponível em: <<http://www.sappe.prg.unicamp.br/index.php/sobre>> Acesso em: 05/03/2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Projeto Pedagógico Institucional**, 2015. Disponível em: <[http://www.uerj.br/institucional/arquivos/PPI\\_Uerj2015.pdf](http://www.uerj.br/institucional/arquivos/PPI_Uerj2015.pdf)> Acesso em: 04/04/2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). CAIAC – COORDENADORIA DE ARTICULAÇÃO E INICIAÇÃO ACADÊMICAS. **Relatório de Atividades**, 2016. Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/documentos/Relatorio2016.pdf>> Acesso em: 04/04/2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). CAIAC – COORDENADORIA DE ARTICULAÇÃO E INICIAÇÃO ACADÊMICAS. **Sistema de Reserva de Vagas**, 2018. Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/cotas.html>> Acesso em: 04/04/2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Interiorização**, 2018. Disponível em: <<http://www.uerj.br/institucional/>> Acesso em: 04/04/2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Sistema de Cotas**, 2018. Disponível em: <<http://www.uerj.br/institucional/>> Acesso em: 26/03/2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **DataUERJ 2018**: anuário estatístico base de dados 2017. Núcleo de Informações e Estudos da Conjuntura. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. Disponível em: <[http://www2.datauerj.uerj.br/pdf/DATAUERJ\\_2018.pdf](http://www2.datauerj.uerj.br/pdf/DATAUERJ_2018.pdf)> Acesso em: 30/05/2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **DECULT/COART**, 2019. Disponível em: <[http://www.decult.uerj.br/decult\\_coart.htm](http://www.decult.uerj.br/decult_coart.htm)> Acesso em: 14/06/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **UFMG começa a pôr em prática política de saúde mental**, 2017. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/048564.shtml>> Acesso em: 05/03/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Relatório expressa diretrizes para construção da política de saúde mental da UFMG**, 2017. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/047512.shtml>> Acesso em: 05/03/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Núcleo PRAE de Escuta e Acompanhamento de Estudantes**, 2018. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/nucleo-prae/>> Acesso em: 05/03/2018.

VENTURINI, E.; GOULART, M. S. B. Universidade, solidão e saúde mental. **Revista de Extensão da UFMG**, v. 4, n. 2, p. 94-115, 2016. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/221>> Acesso em: 11/12/2017.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, n. 38, p. 219-235, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n38/15.pdf>> Acesso em: 13/05/2018.

VIANA, G. M. *et al.* Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. **Educação em Revista**, v. 28, n. 04, p. 17-49, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n4/02.pdf>> Acesso em: 06/06/2019.

VIEIRA, M. **“Quero poder existir”**: Contornos da violência simbólica contra orientações sexuais não binárias entre universitários LGBT da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado em saúde coletiva), Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160738>> Acesso em: 12/12/2017.

VILLAS BÔAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Rev. Tempo Soc.**, v. 15, n. 1, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100003)> Acesso em: 16/06/2019.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência**: Os jovens do Brasil. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria Nacional de Juventude, Secretária-geral da Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf)> Acesso em: 12/12/2017.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>> Acesso em: 26/08/2018.

ZUNINO, L. M. R.; BASTOS, J. L. D.; COELHO, I. Z.; MASSIGNAM, F. M. A Discriminação No Ambiente Universitário: Quem, Onde E Por Quê? **Rev. Saúde & Transformação Social**. v. 6, n. 1, p. 13-30, 2016. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/3595/4444>> Acesso em: 11/12/2017.

## ANEXOS

### Anexo 1: Ato administrativo (Aeda 032/2011).

UERJ	ATO EXECUTIVO DE DECISÃO ADMINISTRATIVA	CODIFICAÇÃO	FOLHA	
		AEDA nº 032 /REITORIA/2011	1	02

**Institui o Núcleo de Acolhida ao Estudante (NACE).**

**O REITOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**, no uso de suas atribuições,

- considerando as atividades que vem sendo desenvolvidas no campus Maracanã, tendo como foco a prevenção do suicídio, a partir da elaboração do Projeto UERJ Pela Vida, devidamente cadastrado junto a SR-3 / DEPEXT sob o número 4201.
- considerando a relevância acadêmica das ações propostas e seu compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos alunos da Universidade em face da continuidade de seus estudos.

**RESOLVE:**

Artigo 1º- Instituir o Núcleo de Acolhida ao Estudante – NACE, como unidade de trabalho voltado para o atendimento do corpo discente, em particular, e da comunidade universitária como um todo visando prestar serviços orientação e assistência preliminar no campo da preservação da saúde mental, físico-emocional dos indivíduos dentro do contexto da prevenção ao suicídio, subordinada diretamente à Reitoria da UERJ.

Artigo 2º- O Núcleo de Acolhida ao Estudante - NACE, será orientado pelos seguintes objetivos:

- a. Estabelecer um plano metodológico para acolhimento e encaminhamento de alunos, em particular, e de indivíduos em geral que, apresentando comportamento de risco suicida, sejam assistidos de forma qualificada, efetiva e permanente.
- b. Interagir com as equipes de profissionais da saúde mental da UERJ constituindo uma rede interna que possa interagir com a rede pública de saúde mental e organizações não governamentais que já atuem na área e sejam possuidoras de reconhecimento por parte da sociedade em geral.
- c. Promover assistência qualificada a enlutados por suicídio sejam eles alunos, familiares ou funcionários da UERJ afetados direta ou indiretamente pela ocorrência.
- d. Consolidar uma linha de pesquisa acadêmica assegurando novas contribuições para o aprofundamento teórico-prático sobre o tema e contribuindo para o estabelecimento de novos paradigmas em face da melhoria da saúde coletiva do nosso estado
- e. Desenvolver programas de capacitação e atualização de Equipes Profissionais multidisciplinares da UERJ que ao final sejam capazes de intervir na identificação e impedimento de manifestações de comportamento suicidas.
- f. Organizar Ciclos de Palestras, Seminários e afins para assegurar a disseminação de informações sobre a temática junto à comunidade universitária;

UERJ	ATO EXECUTIVO DE DECISÃO ADMINISTRATIVA	CODIFICAÇÃO	FOLHA	
		AEDA n° 032 /REITORIA/2011	2	02

g. Elaborar Manuais e Regimentos para funcionamento das estruturas que irão **assegurar** o desenvolvimento das atividades a partir da matriz teórica que orienta o Projeto como um todo;

Artigo 3º- O Núcleo de Acolhida ao Aluno – NACE poderá propor convênios, cooperação técnica e contratos com entidades públicas, privadas e com a sociedade civil organizada, ao nível nacional e internacional, com vistas ao intercâmbio de conhecimentos e ações, intercâmbio de alunos e pesquisadores e prestação de serviços especializados.

Artigo 4º - O Núcleo de Acolhida ao Aluno – NACE, enquanto parte integrante do Projeto UERJ Pela Vida será instalado à Rua São Francisco Xavier Nº 524 no Pavilhão João Lyra Filho, Bloco E, 2º. Andar, Sala 2009.

Artigo 5º- O Núcleo de Acolhida ao Aluno – NACE será coordenado por um professor da UERJ, escolhido entre os membros do Projeto UERJ Pela Vida;

§1º - Conterá ainda com um Coordenador técnico que será, necessariamente, um profissional da área da saúde mental.

§2º - Caberá ao Coordenador, propor um regimento interno e normas complementares disciplinando os procedimentos de execução do presente ato.

Artigo 6º - O Núcleo de Acolhida ao Aluno – NACE terá um Conselho Científico-Acadêmico de sete membros com reconhecida competência na área a serem indicados pelo Coordenador e nomeados em ato próprio pelo Reitor da UERJ e que funcionará como órgão assessor da Coordenação do NACE para definição do Plano Anual de Trabalho.

Artigo 7º - Para seu funcionamento o Núcleo de Acolhida ao Aluno – NACE, contará com o apoio do Instituto de Psicologia, do Centro de Produção da UERJ (CEPUERJ) e demais instâncias da UERJ que se façam necessárias.

Artigo 8º - Este Ato Executivo de Decisão Administrativa entra em vigor nesta data, revogadas todas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de setembro de 2011.

**RICARDO VIEIRALVES DE CASTRO**  
Reitor

**Anexo 2:** Ato administrativo (AE 014/2019), que revoga e altera o ato administrativo de instituição do Nace.

UERJ	ATO EXECUTIVO DE DECISÃO ADMINISTRATIVA	CODIFICAÇÃO	FOLHA
		AE-014 /REITORIA/2019	01 / 03

**Revoga o AEDA nº 032/Reitoria/2011, que Institui o Núcleo de Acolhida ao Estudante (NACE), dando-lhe nova redação.**

O REITOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições e considerando:

- As atividades que vem sendo desenvolvidas em todos os *Campi* da UERJ, tendo como foco o acolhimento e a assistência estudantil, com vistas a promoção da saúde, para todo o corpo discente da Universidade e
- A relevância acadêmica das ações propostas e seu compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos estudantes da Universidade em face da continuidade de seus estudos,

RESOLVE:

**Art. 1º** - Revogar o AEDA nº 032/Reitoria/2011, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 1º – Instituir o Núcleo de Acolhida ao Estudante – NACE, diretamente subordinado à Sub-reitoria de Graduação – SR-1, como unidade de trabalho voltada para o atendimento do corpo discente, visando prestar assistência estudantil e promover a saúde do estudante, problematizando o sofrimento desencadeado e/ou apresentado no ambiente universitário, através da articulação entre os diferentes atores da comunidade acadêmica, afins com este objetivo.

**Art. 2º** - O Núcleo de Acolhida ao Estudante – NACE será orientado pelos seguintes objetivos:

- a. Estabelecer um fluxo de acolhimento e encaminhamento de estudantes, em situação de risco, através de parceria com os setores afins dentro e fora da Universidade.
- b. Estabelecer um plano metodológico para o atendimento de estudantes que necessitem de assistência pedagógica e/ou psicossocial para que sejam acolhidos de forma qualificada, efetiva e permanente, ampliando as ações de promoção de saúde.
- c. Interagir com as equipes multiprofissionais de saúde mental da UERJ, com os diversos serviços de assistência aos alunos e com as diferentes coordenadorias vinculadas à Sub-reitoria de Graduação-SR-1, constituindo uma rede interna que possa agir reciprocamente com outros órgãos da administração direta e indireta que já atuem nas áreas fms e sejam possuidoras de reconhecimento.



UERJ	ATO EXECUTIVO DE DECISÃO ADMINISTRATIVA	CODIFICAÇÃO	FOLHA
		AE-014 /REITORIA/2019	02 / 03

- d. Promover assistência qualificada ao estudante, no campo da saúde, visando a construção de estratégias que fortaleçam a assistência estudantil na UERJ.
- e. Consolidar linha(s) de pesquisa acadêmica, assegurando novas contribuições para o aprofundamento teórico-prático sobre temas relacionados à assistência estudantil, favorecendo o estabelecimento de novos paradigmas em face da melhoria da saúde do corpo discente da UERJ.
- f. Desenvolver atividades que envolvam a participação dos estudantes e a comunidade acadêmica nas ações empreendidas pela equipe multiprofissional do NACE, tornando-os agentes multiplicadores de cuidado e promoção da saúde no ambiente universitário.
- g. Organizar, juntamente com a Sub-reitoria de Graduação-SR-1 e sob a Coordenação do NACE, ciclos de palestras, rodas de conversas, seminários e demais eventos voltados a assegurar a disseminação de informações sobre as temáticas voltadas à saúde mental dos estudantes, organização da vida acadêmica e fatores estressores no ambiente universitário.
- h. Elaborar Manuais e cartilhas com informações aos estudantes sobre os diferentes serviços de apoio e assistência estudantil existentes na UERJ, juntamente com a Sub-reitoria de Graduação e sob a coordenação do NACE.
- i. Realizar levantamento anual das demandas recebidas no Núcleo de Acolhida ao Estudante - NACE e do perfil dos estudantes atendidos, de forma a qualificar o acolhimento e a assistência aos mesmos de modo a planejar estratégias de ação conjunta com as unidades acadêmicas.

Art. 3º - Ao Núcleo de Acolhida ao Estudante – NACE, caberá propor à Sub-reitoria de Graduação, a realização de convênios e cooperação técnica com outras entidades públicas, privadas e com a sociedade civil organizada, ao nível nacional e internacional, com vistas a qualificar a assistência ao estudante através de troca com essas instituições e com pesquisadores e profissionais especializados, voltados para este fim.

Art. 4º - O Núcleo de Acolhida ao Estudante – NACE, enquanto parte integrante da Sub-reitoria de Graduação-SR-1, será instalado à Rua São Francisco Xavier, nº 524, no Pavilhão João Lyra Filho, Bloco E, 2º andar, sala 2009.

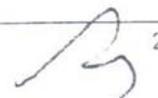
Art. 5º - O Núcleo de Acolhida ao Estudante – NACE será coordenado por um docente da UERJ, nomeado pelo Sub-reitor de Graduação;

§1º - Contará ainda com um Coordenador Técnico que será, necessariamente, um profissional da área da saúde mental e/ou educação.

§2º - Caberá ao Coordenador, seguindo as normas já existentes na Sub-reitoria de Graduação, e sob a supervisão e orientação do Sub-reitor, disciplinar os procedimentos de execução a serem desenvolvidos no Núcleo.

Art. 6º - A Sub-reitoria de Graduação-SR-1 constituirá, ouvidos os profissionais do NACE, um Conselho Científico-Acadêmico de cinco membros, que serão indicados pela SR-1 e nomeados, através de Portaria pelo Sub-reitor de Graduação, visando assessorar a Coordenação do NACE, na elaboração de planos anuais de trabalho.

Art. 7º - Para o seu funcionamento, o Núcleo de Acolhida ao Estudante – NACE, contará com o apoio da Sub-reitoria de Graduação-SR-1, à qual está vinculado estruturalmente, e de demais instâncias acadêmicas e administrativas da UERJ que se façam necessárias.

 2

UERJ	ATO EXECUTIVO DE DECISÃO ADMINISTRATIVA	CODIFICAÇÃO	FOLHA
		AE-014 /REITORIA/2019	03 / 03

Art. 8º - As competências e demais atribuições a serem desenvolvidas pelo Núcleo de Acolhida ao Estudante - NACE, constarão em Ato Normativo e da estrutura da Sub-reitoria de Graduação-SR-1.

Art. 2º - Este Ato Executivo de Decisão Administrativa entra em vigor nessa data, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 15 de maio de 2019



RUY GARCIA MARQUES

Reitor

**Anexo 3:** Termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UNIRIO e da UERJ.



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título:** O acolhimento estudantil: estudantes universitários em sofrimento e desalinho

**OBJETIVO DO ESTUDO:** O objetivo deste projeto é investigar os problemas, dificuldades e sofrimentos enfrentados pelos estudantes universitários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, mais especificamente daqueles atendidos pelo Núcleo de Acolhida ao Estudante da UERJ – NACE, de forma a contribuir para a promoção de políticas de assistência e acolhimento, que visem à melhoria da qualidade de vida do estudante e, conseqüentemente a permanência na universidade.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida estudantil. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista semiestruturada, que durará aproximadamente 1 hora e contará com o registro de áudio. A entrevista versa sobre questões que envolvem sua trajetória de vida antes da universidade, sua trajetória na Universidade, e os motivos que o levaram a buscar auxílio no NACE. A entrevista será realizada na sala de atendimento do NACE (UERJ, Campus Maracanã, 2º andar, sala 2009, bloco E).

**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:** Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As fitas serão ouvidas por mim (Rachel Alonso de Azevedo) e as transcrição da entrevista e de trechos dela serão utilizados na pesquisa, sem que seu nome seja utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre entrevistas e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

**RISCOS:** Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

**BENEFÍCIOS:** Sua entrevista ajudará a entender melhor as questões que levam os estudantes universitários ao sofrimento e a busca de espaços de acolhimento, tal como o NACE. A pesquisa não será, necessariamente, para seu benefício direto, entretanto, fazendo parte deste estudo, você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

**CONFIDENCIALIDADE:** Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento

escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, através do Programa de Pós-graduação em Educação, sendo a aluna Rachel Alonso de Azevedo (RG: 13310509-8) a pesquisadora principal, sob a orientação do Prof. Diógenes Pinheiro. A pesquisadora está disponível para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, entre em contato através do e-mail: [kelalonso@gmail.com](mailto:kelalonso@gmail.com) ou telefone 99714-1804 ou contate o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail:cep.unirio09@gmail. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Telefone de contato \_\_\_\_\_

Assinatura (Pesquisador):

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Local de realização da pesquisa: Núcleo de Acolhida ao Estudante (NACE), sala 2009, bloco E,  
2º andar, Campus Maracanã, UERJ. Tel(s): 2334-0987 / 2334-0983



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COEP – UERJ**  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados estudante, você está sendo convidado a participar, como voluntário (a) do estudo/pesquisa intitulado “O acolhimento estudantil: estudantes universitários em sofrimento e desalinho”, conduzido por Rachel Alonso de Azevedo. Este estudo tem por objetivo investigar os problemas, dificuldades e sofrimentos enfrentados pelos estudantes universitários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, mais especificamente daqueles atendidos pelo Núcleo de Acolhida ao Estudante da UERJ – NACE, de forma a contribuir para a promoção de políticas de assistência e acolhimento, que visem à melhoria da qualidade de vida do estudante e, conseqüentemente a permanência na universidade. Você foi selecionado para a pesquisa por ser estudante de graduação da UERJ e já ter sido atendido no NACE. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Você participará da pesquisa como voluntário, respondendo e participando ativamente de uma entrevista semiestruturada, que será conduzida pela pesquisadora supracitada. A entrevista versa sobre questões que envolvem sua trajetória de vida antes da universidade, sua trajetória na Universidade, e os motivos que o levaram a buscar auxílio no NACE. A entrevista será realizada na sala de atendimento do NACE (UERJ, Campus Maracanã, 2º andar, sala 2009, bloco E), terá a duração de aproximadamente 1h e contará com o registro de áudio.

Os riscos à participação neste estudo são mínimos, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar algum tipo de desconforto ou constrangimento durante a gravação do áudio ou algum tipo de incomodo decorrente da evocação de memórias durante a realização da entrevista. Nesse caso, você tem o direito de desistir da participação, a qualquer momento, e seus dados não serão utilizados no estudo. Caso aceite participar, seu nome será mantido em sigilo e não será divulgado em nenhuma hipótese. A pesquisadora responsável pela pesquisa se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação dos participantes. Vale ressaltar também que sua participação na pesquisa não será remunerada, nem implicará em gastos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assinie ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

**Contatos do pesquisador responsável: Nome:** Rachel Alonso de Azevedo; **Telefone institucional:** (21) 2334-0987 / (21) 2334-0983; **Celular:** (21) 99714-1804; **E-mail:** [kelalonso@gmail.com](mailto:kelalonso@gmail.com).

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

**Anexo 4:** Roteiro da entrevista realizada com os participantes deste estudo.

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
<p><b>1. Trajetória de vida antes da universidade:</b></p> <p>Como foi sua infância e adolescência? Fale um pouco da sua vida antes de entrar na universidade.</p> <p>Você vivenciou situações de sofrimento psicológico ou social durante a infância ou adolescência (abuso, violência, problemas econômicos/sociais, problemas escolares etc.)?</p> <p>Você estudou em escolas públicas ou particulares?</p> <p>Como se deu sua trajetória escolar?</p> <p>Você tem boas lembranças da escola?</p> <p>Você vivenciou situações de sofrimento na escola?</p> <p>Você participou de algum curso pré-vestibular para entrar na universidade? Qual?</p> <p><b>2. Trajetória de vida na universidade:</b></p> <p>O que te motivou a entrar para a universidade? Como se deu a escolha do curso pretendido?</p> <p>Por que escolheu cursar a Uerj?</p> <p>Seu ingresso na graduação se deu por meio de políticas afirmativas?</p> <p>Como foi e é seu cotidiano na Universidade?</p> <p>Você tem boa relação com os colegas de curso e professores?</p> <p>Como são os professores do seu curso?</p> <p>Você tem algum problema ou dificuldade no curso?</p> <p>Você está vinculado a atividades universitárias para além da sala de aula? Participa de algum movimento estudantil, projetos de pesquisa, atividades culturais etc.?</p> <p>Você possui alguma bolsa? Iniciação científica; extensão; monitoria; bolsa permanência ou outra.</p> <p>Você passou por algum problema psicológico, social ou pedagógico que interferiu nos seus estudos?</p> <p>Você já sofreu alguma situação de violência, preconceito ou sofrimento de qualquer espécie dentro da universidade?</p> <p>Você gosta de estudar na Uerj? Quais são os pontos positivos da universidade? E os negativos?</p> <p><b>3. O Nace</b></p> <p>O que te levou a buscar auxílio no Nace?</p> <p>Como você acredita que o setor possa auxiliar os estudantes de graduação que se encontram em alguma situação de sofrimento?</p> <p>Você acredita que o setor te ajudou?</p> <p>Como você acha que deveria ser um espaço de acolhimento ao estudante dentro da universidade?</p>

**Anexo 5:** Questionário para obtenção de informações gerais sobre os participantes deste estudo.

<b>QUESTIONÁRIO: DADOS GERAIS</b>
<p>Sexo:</p> <p>Idade:</p> <p>Estado Civil:</p> <p>Você se considera: ( ) branco; ( ) pardo/mulato; ( ) preto; ( ) amarelo; ( ) indígena</p> <p>Qual a renda média mensal de sua família?</p> <p>( ) menos de um salário mínimo</p> <p>( ) até um salário mínimo (R\$ 954,00)</p> <p>( ) acima de 1,5 salários mínimos (R\$1.431,00 a R\$2.862,00)</p> <p>( ) acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$2.862,00 a R\$ 4.293,00)</p> <p>( ) acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 4.293,00 a 5.724,00)</p> <p>( ) acima de 6 até 8 salários mínimos (R\$ 5.724,00 a R\$ 7.632,00)</p> <p>( ) acima de 8 até 10 salários mínimos (R\$ 7.632,00 a R\$ 9.540,00)</p> <p>( ) acima de 10 até 20 salários mínimos (R\$ 9.540,00 a R\$ 19.080,00)</p> <p>( ) acima de 20 salários mínimos ( acima de 19.080,00).</p> <p>Você tem filhos?( ) Sim ( ) Não Quantos?</p> <p>Com quem você mora?</p> <p>Onde você mora? Reside em comunidade?</p> <p>Qual é a escolaridade dos seus pais?</p> <p>Mãe: ( ) fundamental; ( ) médio; ( ) superior; ( ) nenhum; ( ) não sei</p> <p>Pai: ( ) fundamental; ( ) médio; ( ) superior; ( ) nenhum; ( ) não sei</p> <p>Você trabalha? Qual foi sua principal fonte de renda nos últimos seis meses?</p>