

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

NAIARA DUQUE DA SILVA BRITO

COMO SUSTENTAR A FORMAÇÃO?
A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO COMO RECURSO PARA PRODUZIR SAÚDE
DURANTE A FORMAÇÃO NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFF/NITERÓI

Niterói

2023

NAIARA DUQUE DA SILVA BRITO

COMO SUSTENTAR A FORMAÇÃO?

**A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO COMO RECURSO PARA PRODUZIR SAÚDE
DURANTE A FORMAÇÃO NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFF/NITERÓI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de pesquisa: subjetividade, política e exclusão social.

Orientadora: Claudia Osorio da Silva

Niterói
2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

B862c Brito, Naiara Duque da Silva
Como sustentar a formação? : A importância do coletivo
como recurso para produzir saúde durante a formação no
curso de psicologia da UFF/Niterói / Naiara Duque da Silva
Brito. - 2023.
106 f.: il.

Orientador: Claudia Osorio Da Silva.
Coorientador: Marianna Araujo Da Silva.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Psicologia, Niterói, 2023.

1. Atividade de formação. 2. Saúde do estudante
universitário. 3. Coletivo. 4. Clínica da Atividade. 5.
Produção intelectual. I. Da Silva, Claudia Osorio,
orientador. II. Da Silva, Marianna Araujo, coorientador. III.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de Psicologia. IV.
Título.

CDD - XXX

NAIARA DUQUE DA SILVA BRITO

COMO SUSTENTAR A FORMAÇÃO?

A IMPORTÂNCIA DO COLETIVO COMO RECURSO PARA PRODUZIR SAÚDE
DURANTE A FORMAÇÃO NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFF/NITERÓI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de pesquisa: subjetividade, política e exclusão social.

BANCA EXAMINADORA

Claudia Osorio da Silva – UFF (Orientadora)

Marianna Araujo da Silva – UFF (Coorientadora)

Hélder Pordeus Muniz – UFF

Ariadna Patricia Estevez Alvarez – EPSJV/FIOCRUZ

Niterói
2023

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, meus pais, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim em momentos que eu mesmo duvido.

À minha orientadora Claudia Osorio, que me acompanhou desde a graduação e me incentivou a ser mais do que eu jamais tinha imaginado ser.

Ao coletivo Nutras por nutrir meu caminho com afeto e cuidado, além de muitos lanchinhos deliciosos.

À Cristiane Conceição, cuja aula ecoa em mim até hoje e cujos questionamentos incitaram essa dissertação.

À Karla Lima e Marinna Araújo, por segurarem minha mão quando eu estava perdida e me ajudarem a lembrar a potência da vida universitária a partir de suas intervenções.

Ao coletivo Petit Comitê, por ouvir meus desabafos, por compor ideias, por discordar, por ser o que é.

Ao professor Hélder Muniz, pelo convite a participar do grupo de pesquisa orientado por ele e por compor a minha banca. Assim como ao Pedro, a Luana, a Paula, a Giovanna e a Amélia por terem dividido a vida quando tudo parecia tão incerto com a pandemia da Covid-19. Nossos encontros foram muito preciosos para mim.

À Patricia Alvarez, por me acolher quando eu era uma bolsista de iniciação científica e por fazer parte desse momento tão importante para mim ao compor a minha banca.

À Roberta Rosa e à Noeli Godoy por aceitarem de forma tão doce serem suplentes durante a qualificação e defesa, respectivamente, dessa dissertação.

A todos os estudantes que lutam todos os dias para pertencer a universidade pública e fazer desse espaço nossa casa.

*Educação não transforma o mundo. Educação muda
pessoas. Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire.

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo discutir como, frente a todas as dificuldades encontradas no dia a dia, alguns estudantes persistem na formação até a conquista do diploma universitário. Assim, a questão que norteia essa pesquisa é: Como é possível sustentar e ampliar a produção de saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial, do cotista, de modo a garantir a sua permanência? Para promover este diálogo, apontamos para as tensões que marcam a vida acadêmica. Em um primeiro momento, nós traçamos uma breve linha histórica para compreender as controvérsias que marcam ainda hoje a universidade pública. Nesse trajeto, três medidas, fruto de muita luta, são essenciais para a transformação dessa realidade, de um espaço que pertencia as elites para um que fosse mais próximo da realidade da sociedade brasileira. Essas medidas foram o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Política de Ações Afirmativas (lei nº 12.711/2012). Contudo, apenas garantir o acesso não é o suficiente para democratizar o ensino superior público. Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi fundamental para a construção de uma política não apenas de ingresso, mas de permanência, por meio da assistência estudantil, em especial, para os estudantes mais vulneráveis, os cotistas. Em um segundo momento, buscamos a experiência vivida e compartilhada nas redes sociais pelos próprios estudantes. Campanhas como a #NãoéNormal são importantes para coletivizar as questões vividas por cada um enquanto estudante universitário. Ao questionarmos sobre como podemos produzir saúde durante a formação de modo a garantir a permanência, nos voltamos para a potência do coletivo. São esses coletivos que os estudantes utilizam, criam e recriam como estratégias para a produção de saúde e, por consequência, sua permanência na universidade. É a segurança do coletivo que permite ao estudante de psicologia da UFF/Niterói ser normativo e criar recursos para ação frente aos desafios cotidianos. Apostamos assim, na importância de dispositivos coletivos e espaços de discussão como o Diretório Acadêmico do curso de psicologia da UFF/Niterói (Dapsi), o Fórum de Avaliação do ensino remoto e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Afinal, atravessar a formação sozinho não é possível. Coletivizar as questões e colocá-las em diálogo é o que permite que criemos um caminho próprio para nós, mas sabendo que estamos sustentados pelo coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade de formação, saúde do estudante, coletivo, estudante universitário, Clínica da Atividade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	21
1.1 A DITADURA MILITAR E A UNIVERSIDADE: UMA FALSA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	23
1.2 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES).....	26
1.3 PROGRAMAS DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI).....	29
1.4 SISTEMAS DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU).....	31
1.5 AÇÕES AFIRMATIVAS.....	32
1.6 AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA UFF.....	33
2. O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO.....	42
2.1 ONDE ENTRA O DINHEIRO?.....	51
2.2 “ESTOU CANSADA DE SER RESISTÊNCIA, NÓS PRECISAMOS SER LUTA”: CRIAÇÃO DE MUNDO.....	54
2.3 A UNIVERSIDADE PRODUZ SOFRIMENTO?.....	59
3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E MÉTODO.....	62
3.1 SAÚDE, TRABALHO E FORMAÇÃO.....	63
3.2 MÉTODO.....	71
3.2.1 <i>Um método a ser inventado</i>	72
4. DISPOSITIVOS DE ANÁLISE: OS COLETIVOS E ESPAÇOS DE DISCUSSÃO PARA CRIAÇÃO DE RECURSOS PARA AÇÃO.....	73
4.1 O ENSINO REMOTO.....	73
4.2 O COLETIVO DE TRABALHO: A IMPORTÂNCIA DO DAPSI PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO.....	77
4.3 O FÓRUM DE AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO.....	80
4.4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC).....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

INTRODUÇÃO

Para entendermos de onde surge essa pesquisa e o quão importante ela é para mim precisamos voltar um pouco na minha história. Ingressei como aluna cotista na Universidade Federal Fluminense (UFF), no curso dos meus sonhos, em 2013. Lembro-me do primeiro dia em que eu fui até a UFF fazer a minha inscrição em disciplinas como se fosse ontem. Como uma pessoa que sempre morou em São Gonçalo e fez tudo por lá, eu conhecia pouquíssimo de Niterói, mas sabia mais ou menos como poderia chegar à UFF a partir do Terminal Rodoviário João Goulart. O que depois de um tempo se mostrou muito cansativo, que era descer no terminal e ir andando, naquele dia foi incrível. Era início de ano, estava muito quente, mas eu me sentia extasiada. Escrever sobre esse dia me emociona de tantas maneiras que é difícil colocar em palavras. Aquele trajeto foi a minha própria caminhada da vitória depois de muita frustração, cansaço e expectativa.

Cresci ouvindo que eu era inteligente e que por isso iria para a universidade, mas isso nunca foi o comum na minha realidade e não o é em muitas outras (ZAGO, 2006). O ingresso na universidade pública não era o que se esperava depois de terminar a escola, mas uma conquista para toda família. Quando saiu a minha aprovação no SISU, chorei quando contei para a minha mãe, chorei contando para minha tia, chorei em ligação com minha melhor amiga. Ocupar aquela vaga foi uma conquista de todas nós, uma conquista que eu partilhei com toda minha família. Infelizmente, ainda hoje, sou a única pessoa da minha família a ingressar na universidade pública.

Entrei na universidade em êxtase, mas com o tempo eu fui me encolhendo tanto ao ponto de não me reconhecer mais. Passei a me alimentar mal, engordei bastante, minha pele estava péssima, meu cabelo estava péssimo. Eu não me sentia eu mesma, só me sentia terrível o tempo todo e sem ter com quem partilhar esse sentimento. A simples ideia de conversar sobre isso com meus pais fazia eu me sentir uma ingrata, aquele ali era o nosso sonho, a nossa oportunidade de mudar de vida, de ter um futuro diferente e eu só conseguia me sentir triste e insuficiente por motivos que, na época, nem eu mesma sabia quais eram exatamente. Parecia que a universidade não era para mim, que eu não era boa ou capaz o suficiente. Eu me sentia burra em relação aos meus colegas, parecia que a qualquer momento iam descobrir que não era para eu estar ali ou que eu não iria mais suportar estar.

Lembro-me de um dia em específico no meu terceiro período, era uma quarta feira e eu tinha saído de casa às 6 horas para estar na UFF antes das 9 horas, pois na época eu era bolsista de desenvolvimento acadêmico e precisava chegar cedo. Naquele dia, eu tinha aula até às 22 horas e eu me sentia tão esgotada de tudo. Enquanto o professor dava a última aula traduzindo um texto em francês na hora, eu só conseguia me sentir incapaz, culpada por não ler todos os textos que precisava, culpada por meu pai dormir tarde já que tinha que me buscar no ponto de ônibus. Por muito tempo, eu só senti medo, angústia, incerteza. Mas de alguma forma eu continuei. E, pelo fato de mesmo em meio às dificuldades eu ter continuado foi o que me trouxe a essa pesquisa.

Durante uma disciplina optativa com a professora Claudia Osorio e com a, na época mestranda, Cristiane Conceição falei sobre o sofrimento produzido pela universidade. Fui indagada pela última sobre algo que, de alguma forma, sustentava a formação e permitia que a gente continuasse na graduação. Depois dessa conversa, fiquei pensando muito a esse respeito. Sempre tinha visto a universidade como uma produtora de sofrimento e nós, na condição de estudantes, passivos nessa relação. Perspectiva essa que era corroborada por muitos que me rodeavam e da minha parte havia mais uma repetição a respeito disso do que uma reflexão de fato.

Foi a partir da controvérsia, exposta pela Cristiane, que eu passei a me questionar sobre o que seria isso que nos permite continuar a formação e não abandonar a universidade. E é a partir desse diálogo interior que nasce a questão dessa pesquisa: Como produzir a saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial, do cotista, de modo a garantir a sua permanência?

Inicialmente, eu acreditava que o ingresso seria a minha maior dificuldade em relação à universidade. Fui a primeira da minha família e em uma realidade que isso não é o comum. Eu não tinha nem mesmo a dimensão do funcionamento de uma vida universitária. Contudo, o ingresso foi apenas o primeiro de muitos desafios que eu me defrontaria. Apostar que nós produzimos saúde durante a formação tornou-se fundamental para sustentar a minha própria graduação e hoje é o motor dessa pesquisa.

Por muito tempo eu me vi perdida em um discurso de universidade (má) que produz sofrimento versus uma universidade potente (boa). Durante essa pesquisa por vezes eu segui um caminho ou outro. Hoje eu entendo que não se trata de qual caminho escolher seguir. A

universidade é habitada e constituída por essas tensões, ela é o embate dessas forças que a compõem. Não existe bom ou ruim quando vamos falar sobre a universidade, não cabe aqui um discurso moralizante, existe sim um campo repleto de controvérsias e o que me interessa é as explorar.

Aponto assim para a democratização do acesso ao ensino superior público sem negar a marca de exclusão produzida por esse espaço. Exclusão essa que se inicia muito antes do acesso à universidade, por conta de uma educação básica insuficiente. Os jovens mais pobres chegam à universidade e se formam “apesar de”. Apesar de não conseguir escola perto de casa, ele terminou a escola; apesar de não ter todos os professores na escola, ele entrou para a universidade; apesar de atrasar sua formação universitária para conciliar com trabalho, ele se formou. São muitos “apesar de” que acompanham a vida dos estudantes mais pobres que alcançam o sucesso universitário e nesse caminho muitos de seus pares ficam para trás.

A luta que se trava cotidianamente, dentro e fora dos muros da universidade, é para que ela seja a cada dia mais inclusiva e reflita, de fato, a realidade da sociedade brasileira. Com isso, produzindo conhecimentos e recursos que contribuam com a sociedade que está inserida. Contudo, o que ocorre todos os dias é uma educação excludente que impossibilita que muitas pessoas até mesmo almejem uma vaga na universidade.

Apresento a minha história, porque ela não diz respeito somente a mim, mas a vários outros estudantes cotistas do curso de psicologia da UFF/Niterói com quem tive contato ao longo da minha trajetória e que também enfrentaram suas próprias dificuldades e conseguiram concluir a formação universitária. Então, eu volto ao curso de psicologia da UFF/Niterói, agora como uma mestranda. Para isso, meu diário de campo foi fundamental.

Longe de ser um diário adolescente, minha experiência como aluna da graduação de psicologia de UFF/Niterói ocupa essa dissertação como inspiração para a pesquisa, e mais ainda, seu pilar sustentador. Apesar de não o trazer explicitamente em recortes ou citações durante o texto, meu diálogo interior está presente, ou seja, minha trajetória como graduanda na universidade não é um fora texto, mas se faz presente a cada página e é um dos eixos de diálogo dessa pesquisa.

O que temos aqui é a utilização da memória da minha experiência de estudante de graduação como um dos pilares fundamentais para compor a pesquisa. Fazendo a análise de implicação, assumo assim, que longe de uma suposta neutralidade, a minha experiência é um

dos eixos centrais dessa análise, é de onde nasce essa pesquisa e seu interlocutor central, é o que desencadeia a investigação desse trabalho (LOURAU, 1993).

A questão desta pesquisa é colocar em análise como se produz saúde durante a formação de modo a garantir a permanência, especialmente quando falamos de estudantes cotistas. Assim, é a partir do estudo de caso no campo empírico, que é o curso de psicologia da UFF/Niterói, que podemos ter essa discussão de forma concreta.¹

Para tal, levanto algumas questões: Como o curso de psicologia da UFF/Niterói produz saúde? Quais são as apostas para a garantia da permanência desses estudantes? A questão financeira é a determinante ou existem mais questões que concorrem para a permanência? Existe uma preocupação com a permanência e com a sua relação com a saúde do estudante dentro do curso em questão? Como é possível instituir as iniciativas para a produção de saúde dentro do curso de modo a deixar um legado para os futuros graduandos?

Apesar de a questão financeira não ter sido um fator decisivo em relação a minha permanência ou não na universidade, não posso negar que essa tenha sido uma permanente fonte de preocupação. Costumávamos dizer durante a graduação que a turma era dividida entre os pobres e os ricos. Apesar dessa brincadeira ser um exagero, ela não deixava de ser verdade, mesmo que não de uma forma tão simplista assim.

Existem pessoas que abandonam a graduação por conta das dificuldades financeiras uma vez que o conjunto de recursos oferecidos pela universidade nesse sentido é insuficiente para dar conta de toda a demanda, e eu, como aluna cotista A1² da graduação, pude ver isso de perto. A UFF oferece bolsas sim, mas o que vemos na prática e nos números é que a quantidade de bolsas não é capaz de alcançar uma parte expressiva dos estudantes que dela necessitam. Além disso, existem diferentes modos e tipos de bolsas como veremos ao longo do primeiro capítulo desse trabalho. Cada bolsa tem suas particularidades e seus “jeitinhos” que apenas alguém que passou por esse processo é capaz de conhecer. A universidade conta com a estratégia de permanência que envolve as bolsas e auxílios, mas esses recursos são

1 As questões formuladas nessa dissertação estão lançadas por uma experiência específica, a minha: mulher, branca, pobre, estudante oriunda de escola pública, cotista, com apoio familiar e que reside com a família em município próximo à Universidade. Entretanto, não é foco da discussão especificidades que envolvem cada subdivisão de cotas na UFF. Afirmamos aqui a sua importância, mas o caminho escolhido e o tempo disponível para um trabalho de mestrado nos impõem limites. Consideramos, no entanto, que a situação dos cotistas de psicologia de UFF/Niterói têm aspectos em comum que justificam esse trabalho.

2 A1 – Candidatos que cursaram todo o ensino médio em estabelecimento da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação.

alcançáveis por todos? Sou uma ex-aluna cotista formada, que desde o primeiro período contou com bolsas oferecidas pela universidade. Apesar de isso ser ótimo, não foi simples. Ao ingressar na universidade o estudante se vê diante de um mundo completamente novo e diferente do ambiente escolar que ele conhecia, onde as informações não estão organizadas e menos ainda fáceis de serem acessadas.

Ao pesquisar sobre as bolsas e auxílios oferecidos pela UFF para esta pesquisa me vi mais uma vez perdida no meio de tantas informações espalhadas em diferentes lugares. Contudo, diferente da Naiara de 2013, a Naiara de hoje possui uma bagagem construída ao longo desses quase dez anos de UFF que auxiliou esse processo. Conseguir uma bolsa está para além de ser selecionado ou não, passa em grande medida pelo próprio conhecimento em relação à existência desse recurso, ou seja, do conhecimento da possibilidade de ter bolsas durante sua graduação.

Ao longo de cinco anos como graduanda, recebi diferentes modalidades de bolsas: a bolsa acolhimento para alunos ingressantes, a de desenvolvimento acadêmico, a de extensão e a de iniciação científica. O motivo de eu ter buscado e tido tantas bolsas diferentes foi a necessidade de concorrer a uma nova quando a anterior terminava, e eu não conseguia renová-la. Se por um lado isso parece ser ótimo para a formação em diferentes abordagens, na realidade o que se dá é a dificuldade de acesso a uma bolsa, ou ainda, a escassez de recursos para todos os estudantes que necessitem de um suporte financeiro, o que torna conseguir uma bolsa uma competição entre os que necessitam dela para sua permanência.

Existe uma piada entre os alunos a respeito dessa dificuldade sobre a bolsa de desenvolvimento acadêmico: você precisa provar que é tão pobre que se realmente o fosse nem conseguiria estar ali. É óbvio que este é mais um exagero, mas ao longo dos anos o acesso às bolsas, em especial as de assistência estudantil, tornou-se um processo tão burocrático que ficou difícil atender a todas as demandas em relação aos documentos solicitados para a sua concessão. Quando minha bolsa de desenvolvimento acadêmico terminou e eu iniciei o processo de solicitá-la novamente eram tantos documentos pedidos que fiquei perdida, meu pai teve que perder a manhã no trabalho para conseguir documentos dele que eram necessários e no final meu pedido foi indeferido. Então, eu me vi perdida, preocupada como eu daria conta de bancar minha graduação.

Quando falamos da democratização do acesso ao ensino superior público, a permanência deveria andar junto com o ingresso, mas o que tem ocorrido não tem sido suficiente. Como veremos no primeiro capítulo, por mais que haja o aumento de apoios estudantis, o número de estudantes pobres que estão dentro da universidade continua crescendo. Então, a quantidade de bolsas oferecidas pode até ter triplicado de 2020 para 2022, mas esse número ainda não atende nem metade dos que dela necessitam e, por isso, nós ainda temos um grande problema para a garantia da permanência.

Cresci em uma família pobre e a nossa situação financeira passou por grandes mudanças assim que eu ingressei na graduação. A loja em que meu pai trabalhava desde os quinze anos e que era de onde vinha o dinheiro que trazia estabilidade financeira para a minha família fechou. Com isso, meu pai começou seu próprio negócio junto com um amigo, então nos fomos de uma renda fixa por mês para a instabilidade de um negócio que estava começando. Além disso, aos treze anos eu havia começado a trabalhar no comércio de um dos meus tios e apesar de contribuir em casa não ser uma obrigação na época, a maior parte das minhas despesas eram pagas com o meu próprio dinheiro. Entretanto, quando eu entrei na universidade tive, inicialmente, que parar de trabalhar, uma vez que além do curso de psicologia da UFF/Niterói ser integral, a carga de estudos que eu tinha fora de sala era enorme.

Então, a bolsa apesar de ser um valor baixo me trazia segurança, entre alguns atrasos, de um valor certo por mês que servia para pagar as cópias de materiais (que eram muitas), alimentação e passagens. Assim, quando eu me vi sem isso comecei a buscar outras soluções para conseguir dinheiro.

Foi aí que eu conheci a *mesinha*. A *mesinha* do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia (ICHF) era um espaço onde os estudantes e trabalhadores da universidade podiam colocar doces e salgados, em geral feitos em casa, por eles mesmos e vários outros tipos de produtos para vender por preços que fossem acessíveis à comunidade acadêmica. Com isso, os estudantes podiam se ajudar mutuamente, os que vendiam e tiravam dali um sustento e os que tinham opções de lanches para comprar entre as aulas. Assim, quando as bolsas foram se tornando mais escassas a *mesinha* foi crescendo e foi assim que eu cheguei a ela.

Posteriormente, eu consegui uma bolsa de extensão, mas a renda oriunda da *mesinha* nunca mais deixou de fazer parte do meu sustento. Durante o mestrado, no período anterior a

pandemia de Covid-19, ela foi minha única fonte de renda, pois eu não recebo nenhum tipo de bolsa e não consegui arrumar um emprego em minha área.

Com o tempo, pude ver espaços como a *mesinha* se deteriorarem e deixarem de existir, especialmente com o afastamento produzido pela pandemia da Covid-19. Afinal, muitos estudantes que organizavam e negociavam o uso desse espaço com os responsáveis do ICHF se formaram, então ainda é possível ver pessoas vendendo alimentos na UFF, mas a *mesinha* não se tornou um espaço instituído. É importante apontar a importância de espaços como esse, mas é preciso pontuar a necessidade desses espaços se manterem, tornarem-se legado para os futuros estudantes do curso.

A *mesinha* foi para mim e muitos outros estudantes a possibilidade de sustento e o recurso que possibilitou que eu tivesse condições de continuar com a minha trajetória acadêmica, principalmente produzindo saúde a partir da sensação de segurança financeira que eu encontrei ali. Sem mesada familiar, sem bolsa, mas com um recurso coletivo de geração de renda para seguir a caminhada durante a graduação e também durante o período presencial do mestrado.

Além disso, ao longo dos meus anos como graduanda e, posteriormente, como pesquisadora, pude conhecer e ter contato com outros diferentes tipos de recursos criados pelos alunos. Os recursos oriundos da UFF são fundamentais, mas apenas eles são insuficientes para dar conta de toda demanda dos estudantes, seja ela financeira, emocional ou até mesmo de pertencer a um coletivo. É principalmente nos coletivos que a inventividade se dá. Um exemplo disso foi o relato que eu ouvi de uma estudante que fazia crochê durante a aula como uma forma de estar naquele espaço e que ensinou também as suas amigas. Para alguns isso pode soar estranho e até mesmo desrespeitoso com o professor, contudo, esta foi a forma que aquela estudante criou e ensinou a suas amigas de sustentar estar e acompanhar as aulas.

Por vezes, é fora da sala de aula que o graduando encontra o que precisa para se manter nela. Grupos religiosos, líderes de torcida, time de futebol, a participação no movimento estudantil, a iniciação científica, são alguns recursos de que o estudante faz uso para garantir a sua permanência. Encontrar essas redes de apoio e pertencimento, um coletivo, em conjunto com a assistência estudantil que a universidade oferece é importante para a conclusão de sua formação.

Para além disso, instituir esses espaços é vital para que ele deixe de ser de um ou de outro e torne-se de todos. A universidade não é capaz de dar conta de toda a demanda dos estudantes, mas é responsabilidade dela perpetuar o que está dando certo também para aqueles que ainda virão. Uma política de assistência estudantil eficaz está para além de auxílios financeiros, ela diz respeito em garantir que os estudantes não tenham que ficar “recriando a roda” a todo momento para garantirem sua permanência.

Meu ingresso como bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde (Nutras) foi um divisor de águas na minha experiência de graduação, e continua sendo ainda hoje durante a pós-graduação. Por muito tempo, eu acreditei que o maior problema a enfrentar durante o período do ensino superior estaria na questão financeira. Hoje eu vejo que apesar de a questão financeira ser importante, eu me sentia muito sozinha e essa solidão me paralisava. Quando ingressei no Nutras me senti pertencente a algo pela primeira vez na universidade e não era mais uma impostora, mas parte de um coletivo e isso se mostrou muito importante para mim. Depois desse encontro nunca mais escrevi um texto sozinha, mesmo estando somente eu e o computador, quando eu falo, todas nós falamos, não apenas componho esse coletivo, mas ele está em mim (CLOT, 2013).

Tomamos como ponto de partida no primeiro capítulo desta dissertação conhecer um pouco da construção do campo ao qual nos debruçaremos. Por que essa construção histórica da Universidade nos é cara? Apostamos que conhecer o processo de transformação da universidade seja um importante instrumento de intervenção, e que mais que conhecer para transformar, é preciso transformar para conhecer (CLOT, 2000). É importante compreender que a universidade, assim como nós, é fruto de um processo que a trouxe à realidade na qual a encontramos hoje. A universidade é produtora e é produzida na relação com a sociedade (RIBEIRO,1969).

A Universidade Pública é uma conquista do povo e deve servir ao mesmo. Precisamos reafirmar a todo o momento sua importância frente a todos os ataques que ela vem sofrendo. A universidade é espaço de luta. Ainda que os jovens mais pobres tenham a possibilidade de acessar a educação superior pública há muitos anos, essa realidade deixou de ser exceção para dar lugar a uma política de Estado, com a democratização do acesso ao ensino superior público. Apesar dessa ser uma questão debatida e desenvolvida por anos, esse cenário começou de fato a tomar corpo a partir do estabelecimento de três medidas que considero essenciais: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Política de Ações Afirmativas (lei nº 12.711/2012), que tiveram um impacto decisivo na transformação não apenas do corpo estudantil, mas de toda comunidade acadêmica.

Essas medidas, em especial a lei de ações afirmativas, tornaram o sonho de acesso à universidade pública uma possibilidade para muitos jovens que nunca tiveram esse vislumbre em seu horizonte. Muitos deles, os primeiros universitários de suas famílias. Mas apenas garantir o ingresso não é o suficiente, a garantia da permanência é imprescindível. Nesse sentido, aponto também para a importância da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para a construção de uma política não apenas de ingresso, mas de permanência por meio da assistência estudantil, em especial, para os mais vulneráveis, os estudantes cotistas.

Essas iniciativas permitem que o corpo acadêmico seja um reflexo mais próximo da heterogeneidade da sociedade. O que nos leva ao segundo capítulo deste trabalho, onde nos debruçaremos sobre quem são essas novas pessoas que estão acessando a universidade. Buscamos trazer estatísticas para dar um panorama das questões estudantis, mas mais que isso, procuramos trazer falas e iniciativas tomadas pelos próprios estudantes em diferentes partes do Brasil que encarnem sua trajetória universitária para além dos números.

Trazemos as redes sociais, e a campanha #Nãoénormal, promovida por meio delas, que possibilita publicizar e dialogar sobre questões enfrentadas dentro dos muros da universidade a partir da fala dos próprios estudantes, coletivizando essas questões. O que almejamos com isso não é fazer um levantamento das queixas, mas colocar em diálogo as controvérsias ali presentes.

O que queremos não é mostrar que pessoas deixam de ir às aulas para estudar para uma prova, por exemplo, mas trazer para a discussão essas questões e quais são os recursos que os estudantes usam para fazer frente a essa realidade, isto é, como uma prova pode suscitar a criação de novos recursos para ação a partir de uma postura normativa do estudante. Na minha experiência como estudante, eu e minhas amigas tínhamos uma organização onde dividíamos a matéria e compartilhávamos os fichamentos de forma a otimizar nosso tempo e isso nos ajudava a não precisar sempre matar aula para estudar para uma prova.

A leitura e comentário das pesquisas trazidas aqui, a respeito das universidades e das questões dos estudantes, tem como propósito nos ajudar a pensar o nosso próprio campo de

pesquisa, isso sem esquecer que cada curso tem suas especificidades. Sairemos então de um contexto amplo para focarmos nossa atenção em nosso campo, que são os estudantes de psicologia da UFF/Niterói. O que nos leva ao nosso quarto capítulo onde fecharemos o nosso leque sobre esse estudante.

Nosso objetivo é discutir como os estudantes permanecem na formação frente a todos os desafios com os quais eles se defrontam, ou seja, como eles atravessam esse período produzindo saúde. Entendemos ainda que, com a mudança do corpo estudantil, a partir especialmente da política de ações afirmativas, novos desafios foram impostos, o que torna a permanência desse estudante ainda mais desafiadora.

Contudo, ao falar sobre produção de saúde, precisamos entender o que aqui estamos chamando de saúde. Para isso, nos aliamos ao conceito de saúde desenvolvido por Canguilhem (2009), que compreende a saúde como normatividade, não como ausência ou presença de doenças, mas como a possibilidade de criação. Ao se defrontar com um desafio o sujeito não se adapta, mas constrói um novo mundo para viver e caso não seja possível instituir uma nova norma, se o sujeito se encontrar em uma atividade impedida, ou seja, sem recursos para ação, esse impasse se torna fonte de sofrimento (SILVA e RAMMINGER, 2014). Então quando falamos de produção de saúde dentro da formação universitária, falamos da capacidade de ser normativo dos estudantes.

A teoria que sustenta a nossa pesquisa é a Clínica da atividade. A Clínica da atividade é um método de ação, de fazer trabalhar os trabalhadores para recriar a organização do trabalho, pois entendemos que apenas o trabalhador pode transformar suas condições de trabalho (CLOT, 2010a).

Propomos aqui a análise da atividade dos estudantes de psicologia da UFF/Niterói, pois compreendemos a formação universitária como uma situação de trabalho e os graduandos como trabalhadores à medida que realizam a atividade de formação. Apontamos assim para a existência de um ofício de estudante.

De acordo com a Clínica da Atividade, um ofício é composto por quatro dimensões: pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal, entretanto, na Clínica da atividade nossa atenção recai especialmente sobre sua dimensão transpessoal. Essa dimensão comporta o que Clot (2010b) chamou de gênero profissional. O gênero profissional é a bagagem de recursos, regras, gestos, que o trabalhador utiliza para desempenhar sua atividade. Sua transmissão e

apropriação são importantes para o desenvolvimento do ofício e se dá a partir do coletivo. Portanto, é na atividade que o gênero é ao mesmo tempo produzido e tomado como recurso para ação.

O coletivo aqui é mais do que um conjunto de pessoas, é um instrumento que o sujeito faz uso mesmo ao trabalhar sozinho. O coletivo torna-se presente no sujeito quando ele se incorporar no gênero profissional. Afinal, “o gênero profissional é o instrumento coletivo da atividade, permitindo colocar os recursos da história acumulada a serviço da ação presente de uns e de outros” (CLOT, 2010b, p. 35). Então o estudante se mantém saudável à medida que realiza suas tarefas, se vê inserido em um gênero e contribui para a renovação do ofício, ou seja, à medida que amplia seu poder de agir (SILVA e RAMMINGER, 2014).

Nesse cenário, não cabe ao pesquisador e/ou analista do trabalho operar as transformações, ele atua de forma a sustentar as controvérsias presentes na discussão, o que leva a transformações por parte dos próprios trabalhadores (SILVA, 2014). Nessa pesquisa apesar de reforçamos a importância das bolsas e auxílios para a garantia da permanência dos estudantes na universidade, assim como a importância de lutarmos por isso, apostamos na criação e manutenção de espaços coletivos, formais e informais, que possibilitem a criação de recursos como o compartilhamento de textos que eu fazia com minhas amigas.

São esses coletivos que os estudantes se utilizam, criam e recriam como estratégias para a sua produção de saúde e por consequência sua permanência na universidade. Conhecer esses dispositivos e a sua potência é importante para o desenvolvimento e ampliação do poder de agir desses estudantes, assim como para perpetuá-los e instituir novos.

Ao longo desse trabalho nos deparamos com um grande desafio, algo inesperado e que transformou em dias a vida de todos nós, a pandemia da Covid-19. Com o isolamento social causado pela pandemia, o ensino remoto tornou-se uma realidade. Esse modelo tornou ainda mais urgentes questões que diziam respeito à vida universitária como um todo. Nesse contexto, o Diretório acadêmico de psicologia da UFF/Niterói (Dapsi) se mostrou imprescindível promovendo o acolhimento e colocando em jogo discussões importantes para todos os graduandos do curso, fortalecendo assim o coletivo e permitindo que os novatos possam incorporar o gênero profissional.

Por demanda dos próprios estudantes, encaminhadas e apresentadas pelo Dapsi, ocorreu dos dias 25 a 29/10/2021 o Fórum de Avaliação do Ensino Remoto. Apesar de o

Fórum ter tido como objetivo avaliar e construir coletivamente recursos e saídas dos impasses colocados pela pandemia e o possível retorno as aulas presenciais, as questões trazidas pelos estudantes não se restringiram a esse período, o que o torna um importante dispositivo de análise da formação do curso de psicologia da UFF/Niterói. Nele, a discussão do coletivo se fez muito presente e marcou a sua importância como dispositivo para as questões enfrentadas na trajetória universitária.

Além do Fórum, elegemos outro importante dispositivo de análise, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Meu contato com o programa se deu em dois momentos e ocupando duas posições distintas: na graduação, como bolsista de Iniciação Científica (IC); e, posteriormente, como aluna da pós-graduação dentro de um grupo de pesquisa com alunos do curso de psicologia da UFF/Niterói. Em ambos os momentos pudemos ver como a IC é importante para a formação de coletivos e de suporte para a normatividade e construção de recursos para ação por parte dos estudantes, contribuindo assim para a sua produção de saúde e para a sua permanência.

Com essa pesquisa nós buscamos discutir a atividade de formação de forma a sustentar as controvérsias e tensões postas nesse campo e, assim, fortalecer o coletivo de estudantes de psicologia da UFF/Niterói. O que buscamos aqui não é dar soluções ou criar novos recursos, mas potencializar os que já existem, apostando assim no coletivo como sustentação da formação universitária, o que permite a produção de saúde e garante a permanência do estudante. Além disso, apontamos para a importância da manutenção e fortalecimento dessas iniciativas já existentes também por parte da universidade, garantindo que esses dispositivos não partam apenas dos estudantes e que se mantenham de legado para aqueles que ainda virão.

1. A UNIVERSIDADE PÚBLICA

“A missão da universidade cumpre-se à medida que gera, sistematiza e socializa o conhecimento e o saber, formando profissionais e cidadãos capazes de contribuir para o projeto de uma sociedade justa e igualitária. A universidade é uma expressão da própria sociedade brasileira, abrigando também as contradições nela existentes.” (ANDIFES, 2008, p. 4)

A história e o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil datam de um período ainda muito recente, com pouco mais de 200 anos de história. Enquanto países europeus como a Itália e França fundaram suas primeiras universidades ainda na Idade Média, a Universidade de Bolonha em 1088 e a Universidade de Paris em 1170 respectivamente, o Brasil vê suas primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) serem fundadas na Bahia e no Rio de Janeiro apenas em 1808, com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil (MARTINS, 2002). A criação de faculdades e institutos não avançou para a formação de universidades.

Com a independência política em 1822 não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum dos quais aprovados. (MARTINS, 2002, p. 4)

Esse atraso, em comparação com as outras colônias da América, se deu principalmente por dois motivos.

Primeiramente, pelo próprio interesse dos colonizadores em manterem a dependência e o controle sobre a colônia, mantendo assim o monopólio da educação superior em Portugal. Essa postura de garantir a dependência da colônia em relação a Portugal gerou “um relativo isolamento cultural e intelectual” (NERY et al., 2011, p. 93).

Em segundo lugar, pelo desinteresse inicial na criação de universidades no país pela elite que detinha o poder socioeconômico no Brasil (MARTINS, 2002). A colônia no período que antecede a chegada da família real possuía um ensino superior que se limitava aos seminários e aos colégios dos jesuítas (RIBEIRO, 1969).

O ensino superior no Brasil colonial limitou-se aos seminários e aos colégios dos jesuítas, outra qualquer formação leiga demandando, pois, ser procurada além-mar, Coimbra, Paris, Louvain, Montpellier sendo as universidades europeias que mais atraíram os filius fctmitías brasileiros que reclamavam instrução leiga além daquela que pudesse ser proporcionada pelos colégios jesuíticos e outros cursos secundários depois existentes nas principais cidades. (RIBEIRO, 1969, p. 239).

Posteriormente, após a Constituição de 1891, surgiram instituições de ensino superior privadas, incentivadas por elites locais e com forte vínculo com a igreja católica. Em oposição

a essas ideias existia uma elite laica que defendia a universidade pública com a institucionalização da pesquisa em seu interior. Mas esse projeto não avançava (MARTINS, 2002).

Na década de 1920, o debate sobre a criação de universidades não se restringia mais a questões estritamente políticas (grau de controle estatal) como no passado, mas ao conceito de universidade e suas funções na sociedade. As funções definidas foram as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. (MARTINS, 2002, p. 1)

Sendo assim, apenas na década de 1920 a discussão sobre a educação superior deixa de ser sobre quem vai ter o controle na gestão da organização, para abarcar as funções sociais das universidades. Centralizando assim, o que antes eram escolas isoladas e fazendo das universidades o berço da ciência no país e, portanto, um espaço de conhecimento e desenvolvimento científico (MARTINS, 2002).

Um dos exemplos desse tipo de centralização das várias escolas se deu pelo decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, que instituiu a Universidade do Brasil, posteriormente, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), reunindo entidades bem diferentes entre si. A Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, passaram a integrar uma única IES.

Já nos anos de 1945 a 1968, houve uma grande efervescência na luta do movimento estudantil que defendia a absorção do ensino superior privado pela esfera pública. Além disso, o ensino, apesar de público, não era gratuito, o que contribuía para a elitização dos espaços de educação, com acesso apenas aos estratos mais privilegiados da sociedade. (MARTINS, 2002)

Nesse sentido, o ensino superior é historicamente o espaço de formação de uma pequena parte privilegiada da população brasileira que pôde, e ainda hoje em algumas situações pode dispor deste tipo de privilégio. Ele surge para preparar os filhos dos fazendeiros, dos comerciantes e dos altos funcionários de forma a manter a ordem social (RIBEIRO, 1969).

Dessa forma, quando falamos da universidade compreendemos que ela é fruto da sociedade da qual nasce, fruto das transformações desse povo. Ela é resultado do desenvolvimento social do grupo do qual ela surge para contribuir, são esses que exigem avanços e transformações em sua estrutura. A universidade se constitui como espaço importante para o desenvolvimento social na medida em que promove transformações na

sociedade e é, a todo momento, convocada a transformações internas pela própria sociedade. A universidade pública não se fecha em seus muros, ou ao menos não deveria, ela é parte integrante da comunidade, a transformação de ambas deve se dar de forma conjunta. Como aponta Ribeiro (1969):

Isto significa que a universidade e a sociedade devem mudar juntas. Mas significa, principalmente, que não é possível projetar nenhuma mudança na universidade a não ser em função da sociedade, tendo como objetivo reformá-la para fazê-la atuar como agente de transformação nacional. (RIBEIRO, 1969, p. 70).

Nesse sentido, a discussão sobre o papel e o desenvolvimento da educação no país deve se dar em todos os setores da sociedade. A importância da educação não se dá apenas para o governo e para as próprias instituições de ensino, mas para toda população, o que faz da educação um direito, com responsabilidade de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

A universidade é um importante instrumento de transformação da sociedade e vice-versa. Ambas devem trilhar um caminho em conjunto em prol do desenvolvimento da nação (RIBEIRO, 1969).

1.1 A Ditadura militar e a Universidade: Uma falsa democratização do acesso à Universidade Pública

Contra uma suposta ameaça comunista, que mascarava essencialmente a manutenção das estruturas de poder e os interesses de uma parte da elite brasileira, ocorre no ano de 1964 o golpe militar e tem-se o início da ditadura militar no Brasil. A ditadura no Brasil foi descomprometida com o progresso e a autonomia do país, seu principal objetivo encontrava-se em preservar o controle do poder e os privilégios de uma minoria à custa do atraso da nação e de seu povo (RIBEIRO, 1969).

[...] os regimes regressivos que se multiplicam pela América Latina, apresentando-se como procedimentos preventivos contra a ameaça comunista. Mas implantando-se, efetivamente, para evitar que a vontade generalizada de reforma e as aspirações de progresso das populações latino-americanas encontrem formas de exercer-se democraticamente. Estas características das ditaduras regressivas as opõem aos universitários, fazendo de estudantes e professores, de um lado, e dos hierarcas militares, de outro, contendores irreconciliáveis. (RIBEIRO, 1969, p. 20).

A universidade como fonte transformadora e não como perpetuadora da ordem vigente é imprescindível para o desenvolvimento da nação. Entretanto, durante a ditadura, qualquer movimento político ou social, que pudesse promover transformações políticas ou sociais, passou a ser visto como fonte de subversão e, conseqüentemente, necessário de ser combatido pelo regime que tinha como objetivo manter as estruturas vigentes de poder. Por escolher o

caminho de servir a sua própria comunidade e não a interesses alheios, a universidade se tornou alvo de perseguição. Assim, o regime julgou necessário a controlar, calar e paralisar. Nesse período, os movimentos estudantis foram atacados e as universidades públicas foram colocadas sob foco. O que as levou a serem monitoradas a todo o momento e terem muitos dos seus integrantes perseguidos e assassinados (RIBEIRO, 1969).

[...] identificam na universidade um centro renovador que deve ser erradicado a qualquer custo porque não podem impedir que ela se volte contra a ordem vigente no que tem de retrógrada, de injusta, de desigual e de incapaz de progresso. Nestas condições, tomam-se mais tensos os conflitos entre os novos mantenedores do status quo e todas as forças virtualmente rebeldes, inclusive — e as vezes até principalmente — a universidade. (RIBEIRO, 1969, p. 19).

Essa pode parecer uma realidade distante, mas a perseguição a universidade e a seu caráter crítico e transformador da sociedade não se encontra apenas no passado. Pudemos ver o ataque à autonomia e o desmonte das universidades públicas como uma política de Estado do governo federal (2019-2022) que não se encontrava apenas nas entrelinhas, mas no próprio discurso daqueles que estavam no poder. Uma amostra disso ocorreu no ano de 2019 em que o então ministro da educação, Abraham Weintraub, anunciou um corte de 30%³ no orçamento de algumas universidades e institutos federais usando como critério o que o então ministro chamou de “balbúrdia”⁴ produzida por essas IES públicas. Existem ainda falas do então presidente que disse que o estudante “faz tudo, menos estudar”⁵.

Mais que posicionamentos ou percepções, essas falas produzem medidas que nos levam a realidades como a de 2021 onde a UFF sofreu um corte orçamentário de 18,7%⁶ de um orçamento que já era insuficiente. Os cortes na educação não começaram no governo Bolsonaro, mas o discurso daqueles que estavam no poder deixaram claro um projeto em relação à universidade pública. Além disso, esse discurso age como uma semente. O governo federal pode ter mudado, mas a semente foi plantada. Esse discurso, que não nasceu no governo Bolsonaro e não morrerá com o seu fim, germinou, ou seja, ganhou força e precisará ser discutido em sociedade.

Retomando a discussão sobre a ditadura no país, temos um importante marco que se deu em 1968. Nesse ano ocorreu no país uma ampla reforma do ensino superior implantada

3 Decreto nº 9.741 de 29 de março de 2019.

4 Entrevista concedida pelo então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, ao Jornal O Estado de São Paulo no dia 30/04/2019

5 Discurso proferido pelo então Presidente da República Jair Bolsonaro, no Tocantins, em 12/12/2019

6 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/14-05-2021/o-corte-do-orcamento-e-financas-da-uff-em-2021> – acesso em 23/02/2022

pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Essa lei propunha colocar em prática um projeto de “modernização” de todas as universidades ao definir educação como “capital humano”. Por esse motivo, a educação passou a ser inserida no Plano de Ação Econômica, dirigido pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica (NERY et al., 2011). Essa reforma tinha como pauta principal a busca por uma universidade onde o desenvolvimento da pesquisa e a formação de recursos humanos fossem prioridades. Seguindo o mesmo momento político-econômico a universidade deveria estar receptiva ao capital estrangeiro (TEIXEIRA, 2009).

Esse projeto visava o aumento do número de vagas nas universidades públicas, o que permitiu o acesso da classe média brasileira a esse espaço que, até então, pertencia às elites. Mas é necessário ser crítico aos motivos que levaram a essa decisão, assim como ao discurso que se faz a partir disso. O aumento do número de vagas almejado durante esse período não expressava um desejo de democratização do acesso. Durante o período ditatorial, o que se buscava era o aumento do número de trabalhadores qualificados, da força de trabalho. Em contrapartida, com a democratização do acesso ao ensino superior público o que está em jogo é a diminuição das desigualdades sociais e garantia do direito constitucional de acesso à educação. (TEIXEIRA, 2009).

A Reforma de 68, longe de ser uma medida em prol da população, era uma medida em prol do lucro da classe dominante. Afinal, como aponta Ribeiro (1969), o atraso e a pobreza vividos no país são produzidos, pois interessam e, principalmente, geram lucro a uma ínfima parte da sociedade. Longe de ser natural, a pobreza é perpetuada e reforçada por uma lógica onde se sacrifica a população e o progresso do país em prol da manutenção dessa estrutura de exploração de muitos e ganhos de poucos.

Então, quando surge o discurso a respeito da democratização do acesso ao ensino superior, iniciado durante o período de ditadura militar, devemos ter em mente que essa não foi uma medida social, não foi em prol de uma melhoria de vida para a população menos favorecida ou com recursos que garantissem a permanência. Essa foi uma medida econômica, em prol do aumento da força de trabalho mais especializada, que atendesse aos avanços tecnológicos em curso. Não existia uma projeção de mudança de realidade de vida para essas pessoas, mas sim o aumento do lucro da classe dominante.

Essa discussão do processo histórico que tivemos até aqui tem como objetivo nos fazer atentar para o fato de que a universidade não é uma folha em branco, ela é, na verdade, construída e construtora de uma história tecida ao longo de muitas transformações ao decorrer dos anos. Por isso, julgamos importante conhecer essa trajetória para entender como essas transformações nos fizeram chegar onde estamos hoje.

1.2 O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

No ano de 1997, foi apresentado ao Ministério da Educação (MEC) e à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em parceria com a última, o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior por meio do qual foi possível discutir os primeiros planos de assistência estudantil no país.

A ANDIFES é uma associação criada em 1989, composta hoje por 69 Universidades Federais por todo Brasil, incluindo a UFF, foco deste trabalho. Além dessas instituições, fazem parte 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e 2 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)⁷. A associação tem entre seus objetivos a integração das instituições de ensino superior (IES), assim como sua valorização e defesa. Ela atua como representante oficial dessas IES em interlocução com aqueles que as cercam, como o Governo Federal, a comunidade acadêmica e a própria sociedade como um todo. (ESTATUTO ANDIFES, 2008)

Por sua vez, o FONAPRACE foi criado em 1987 durante o III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e atua como órgão assessor do ANDIFES. Teixeira (2009) atenta para o surgimento do Fórum em um momento de fortes mobilizações.

O FONAPRACE surge em um momento de efervescência política e social no qual eram solidificadas as lutas dos movimentos para a implantação do Estado democrático de direito. Dos encontros do Fórum resultaram conclusões que evidenciaram a urgência em estabelecer políticas que possibilitem o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior, com qualidade, dos estudantes desfavorecidos economicamente. (TEIXEIRA, 2009, p. 30)

A pesquisa realizada em 1996 e apresentada em 1997 (Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior) já aponta

7 Disponível em: https://www.andifes.org.br/?page_id=261 – acesso em 28/02/2023

para uma preocupação com o processo de democratização no sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, o Estado assume o compromisso não apenas do acesso, mas de efetiva permanência dos estudantes, principalmente os oriundos de famílias de baixa renda, a partir da formulação de programas e políticas que busquem reduzir as desigualdades econômicas e socioculturais. Nesse ponto, encontramos um aspecto da política de democratização de ensino que está intimamente relacionado com a nossa questão: Como produzir a saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial, do cotista, de modo a garantir a sua permanência?

Seguindo com o percurso histórico, em 2004, o FONAPRACE apresentou o II Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. Essa pesquisa deu continuidade aos estudos realizados pela primeira pesquisa realizada em 1996, com o objetivo de construir uma Política de Assistência Estudantil. Na investigação de 2004, participaram cerca de 34 mil alunos de 47 IES vinculadas ao ANDIFES.

Esse relatório apontou que 65% dos estudantes entrevistados possuíam renda mensal média entre R\$ 207,00 e R\$ 2.800,00, desses, 43% possuíam renda familiar mensal média de no máximo R\$ 927,00. Esse cenário aponta para a necessidade de as IFES firmarem um compromisso para com seus alunos que possuem condições socioeconômicas desfavoráveis, e que, portanto, precisam de suporte para sustentar sua formação pública de qualidade. Não basta essas pessoas mais pobres acessarem o ensino superior público, o compromisso firmado para sua permanência a partir de programas voltados para a assistência estudantil é essencial (FONAPRACE, 2004). Os achados da pesquisa afirmam a necessidade de uma Política de Assistência Estudantil que assegure não apenas o acesso, mas também a permanência de estudantes de camadas mais pobres da sociedade.

O relatório contribui também para desmistificar a percepção de que o corpo discente seria composto apenas pelos estratos da sociedade de maior poder aquisitivo. Percepção essa que por um longo período foi real e que ao longo do tempo foi se transformando, mas que continuou a ser sustentada pelo senso comum, até pelo fato desse ambiente ser distante e visto como inacessível por grande parte da população, em especial, a parcela mais pobre.

Os resultados dessa pesquisa apontam que desde o primeiro levantamento realizado em 1996 parte do corpo estudantil já era formado por estudantes oriundos das classes C, D e E, com uma renda mensal média de R\$ 207,00 a R\$ 927,00. Isso sem esquecer que no ano de

2004 o salário-mínimo no país era de R\$ 260,00, então por mais que o valor seja visto como muito baixo nos dias de hoje, precisamos lembrar de que momento estamos falando. Em 1996, os estudantes oriundos dessas classes (C, D e E) eram 44,3% do total da amostra. No ano de 2004, eram 42,8%, em 2010 eram 47,7% do total e, em 2014, 66% de alunos que atendem os critérios para a política de assistência estudantil.

Esses estudantes que não pertencem a elite, como aponta a pesquisa, estão há anos dentro do ambiente universitário público. Contudo, esse dado longe de trazer certezas levanta mais questões. Estes estudantes conseguem ingressar, mas eles conseguem se manter e concluir a formação? Quais são os espaços que eles estão acessando, ou seja, essa distribuição se dá em todos os cursos? Nos cursos historicamente mais elitizados essa presença também se dá? Além disso, em um país onde grande parte da população é pobre essa amostra é realmente significativa e espelha a sociedade em que vivemos?

Além da preocupação da democratização do acesso dos estudantes as instituições públicas de ensino superior, o FONAPRACE/ANDIFES contribuiu em suas pesquisas para a luta e elaboração de um Plano Nacional de Assistência Estudantil. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nasce no ano de 2007 após anos de luta com a publicação da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Essa criação foi uma conquista de direitos para a democratização ao acesso e permanência no ensino superior público.

O PNAES tem como finalidade, como aponta o Decreto 7.234 de 19 de junho de 2010, “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. Para tal, tem como objetivo democratizar as condições de permanência de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial ao minimizar os efeitos das desigualdades, reduzindo assim as taxas de evasão e retenção. Em última instância promovendo a inclusão e ascensão social por meio da educação.

O objetivo principal do Plano é garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação dos estudantes pobres das IFES. Partindo de uma perspectiva de formação ampliada, produção de conhecimento e inclusão o Plano busca articular-se ao tripé ensino, pesquisa e extensão. (TEIXEIRA, 2009, p. 31)

Dessa forma:

Cabe às IFES assumirem a assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes, o que irá ter efeito educativo e, conseqüentemente, multiplicador. (PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2007, p. 05).

O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, 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 e altas habilidades e superdotação.

As ações de assistência estudantil ficam por conta das IFES que possuem autonomia para estabelecer os critérios e a metodologia de seleção para os alunos a serem beneficiados pelo programa. Contudo, o programa fixa aspectos socioeconômicos prioritários para seleção, além dos fixados por cada instituição de ensino superior, que são: os estudantes serem oriundos da rede pública de educação básica ou que possuam renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Os recursos são repassados as IFES que deverão implementar as ações de assistência estudantil, assim como acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

As pesquisas realizadas nos anos de 2014 e 2018 pelo FONAPRACE, encontraram um cenário diferente por conta da existência do PNAES e de outras importantes medidas que foram consolidadas durante esse período como: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), o Sistema de Seleção Unificado (SISU) e a criação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Ações Afirmativas).

Essas medidas tiveram um impacto na mudança do perfil do graduando das universidades públicas de forma mais distribuída pelos cursos. Permitindo que o corpo discente fosse um espelho mais próximo da heterogeneidade presente na sociedade, dando indícios do êxito das ações afirmativas, assim como do conjunto de medidas como um todo.

Através da PNAES foi possível entender inclusive que a educação é mais que o conhecimento acadêmico. O direito à educação deve ser tomado como uma política de Estado que considere outros aspectos da vida, como a saúde do estudante, como um elemento importante para entender e sustentar o funcionamento universitário. Afinal, construir uma política de assistência estudantil diz respeito também em pensar a interseção entre educação e a saúde dos estudantes (VIANA, 2016).

1.3 Programas de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

O REUNI é um Programa do Governo Federal instituído pelo decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Um pacto entre governo, sociedade e universidade para a reestruturação do

ensino superior. Em seu texto, o decreto institui o REUNI “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Com essa medida o Estado coloca em prática o compromisso de ampliar o acesso e consolidar a permanência nas universidades.

Nesse contexto, o Ministério da Educação fica encarregado de destinar recursos que serão distribuídos e utilizados por cada universidade, visto seu plano singular a partir das diretrizes gerais apresentadas pelo Programa que são:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007, p. 1)

O plano tem como objetivo proporcionar a ampliação do acesso, assim como a permanência dos estudantes na educação superior pública. Além disso, existe uma preocupação no sentido de garantir não apenas a qualidade do ensino, mas também o maior aproveitamento da estrutura física, além do corpo discente, docente, servidores e terceirizados.

Nesse sentido, a UFF coloca como seus objetivos:

* Ampliar o número de vagas nos cursos da UFF, e melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão;

* Reduzir significativamente a evasão e a retenção dos estudantes nos cursos da UFF;

* Ampliar a assistência acadêmica e social aos estudantes;

* Promover a articulação e a integração entre os cursos de graduação e pós-graduação. (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2007, p. 7)

Além da criação de novas unidades, o plano constituído pela universidade prevê o aumento do número de vagas e mecanismos de combate à evasão, buscando tornar-se uma universidade cada dia mais inclusiva. Em seu discurso, a UFF diz prezar por uma expansão responsável, com todas as garantias asseguradas ao seu corpo estudantil. Seja por obediência a legislação, pelas demandas, pressão social ou consciência do papel da universidade na sociedade, inúmeras iniciativas são tomadas pela universidade com o objetivo de promover a inclusão social, assim como promover a inclusão da universidade na sociedade através dos pilares ensino, pesquisa e extensão. Proporcionando a universidade uma via de mão dupla com a sociedade.

O desenvolvimento e fortalecimento de programas de assistência tornam-se fundamentais nesse cenário para a manutenção da trajetória universitária de muitos estudantes, agindo preventivamente contra a evasão, assim como contra a repetência por questões, principalmente, de caráter financeiro. Para total qualidade acadêmica, o ensino deve vir junto com uma política de assistência eficaz e inclusiva. Entretanto, essa ainda hoje, apesar de muitos passos avançados, não é a realidade das IFES.

Quando concentramos nossa atenção na UFF, percebemos que Niterói concentra o maior número de estudantes, abrigando grande parte das unidades desta universidade em polos espalhados pela cidade. Enquanto isso polos como os de Volta Redonda, Nova Friburgo, Angra dos Reis, Rio das Ostras, Campos dos Goytacazes, Macaé, Santo Antônio de Pádua por serem mais distantes da sede sofrem pela precarização na estrutura e financiamento. Contrariando assim o ideal expresso pela própria universidade de uma expansão responsável, com todas as garantias asseguradas ao seu corpo estudantil.

1.4 Sistemas de Seleção Unificada (SISU)

O SISU foi instituído pela portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Este é um sistema informatizado gerenciado pela Secretária de Educação Superior do Ministério da educação. O sistema oferece vagas em universidades públicas para candidatos que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O processo de seleção para algumas universidades se dá exclusivamente pela nota obtida pelo candidato no exame. Sendo essa vista como uma das formas de acesso mais democráticas a universidade pública na medida em

que é uma avaliação que chega a todos os lugares do país, o que possibilita que um maior número de pessoas possa concorrer a uma vaga.

1.5 Ações afirmativas

A lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 ou Lei de Ações Afirmativas, foi de grande importância, mas não suficiente para modificar o cenário acadêmico. A lei determina, entre outras coisas, que 50% das vagas oferecidas nas universidades públicas pertençam às camadas mais pobres da população. Dando assim, passos importantes para uma universidade pública mais diversa e menos elitizada. Apresentando de forma mais igualitária para esse espaço um público ainda reduzido em relação a nossa sociedade como um todo, muitos deles primeiros universitários de suas famílias.

Logo, o curso em psicologia da UFF de Niterói, que foi criado pelo Conselho Universitário da UFF no ano de 1971 e reconhecido no decreto nº 78.296, de 19 de agosto de 1976. Em seus mais de 50 anos, viu seu corpo discente mudar.

Segundo dados do IBGE, colhidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) no ano de 2015, 53,92% da população se autodeclarou como pretos ou pardos. Contudo, dos 547 alunos inscritos no segundo semestre do ano de 2019 no curso de graduação de psicologia da UFF/Niterói, apenas 11,1% se autodeclararam negros ou pretos, somados aos pardos esse número passa para 29,7% dos alunos⁸. Tendo como um norte o curso de psicologia de Niterói, esse dado por mais significativo que seja, mostra que parte significativa da população ainda não consegue acessar a universidade pública.

Além disso, é possível perceber que existe um vão entre as políticas para incluir essa população mais pobre na universidade, e uma insuficiência nas medidas que garantam sua permanência na mesma (COSTA e DIAS, 2015). O estudante que consegue ultrapassar as barreiras que lhe são impostas, ao alcançar o ensino superior coloca em questão como sustentá-lo.

Esse cenário se agrava mais ainda com a chegada da crise econômica iniciada em 2015 à educação superior e se acentua na gestão do governo Bolsonaro (2019-2022), que enxerga na universidade um inimigo de seu governo que é pautado por políticas neoliberais e valores conservadores. Em contrapartida, as ações institucionais tornam-se ainda mais importantes

⁸ Disponível em: https://app.uff.br/transparencia/perfil_graduando?utf8=%E2%9C%93&curso=24 – acesso em 01/04/2020.

para assegurar a permanência, garantindo o direito de acesso ao ensino superior pelas camadas mais pobres da população, já que essas necessitam de apoio, em especial financeiro, para darem prosseguimento a sua formação universitária.

1.6 Ações desenvolvidas pela UFF

A UFF conta internamente com algumas modalidades de assistência estudantil. Essa assistência se concretiza por meio de programas que ofertam bolsas e auxílios, existindo modalidades que podem ser acessadas desde a matrícula. O que contribui para assistência financeira e permite aos estudantes algum tipo de renda durante sua formação. Os editais disponíveis são divulgados em sites oficiais da UFF e na página no Instagram da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)⁹. Além disso, todos os editais podem ser acessados no Portal de Editais da Universidade Federal Fluminense¹⁰.

O principal auxílio oferecido a alunos ingressantes que podem comprovar baixa renda é o Auxílio Acolhimento para Estudantes Ingressantes¹¹. Esta modalidade atende aos estudantes ingressantes nos cursos de graduação presenciais que apresentam situação de vulnerabilidade socioeconômica, propiciando recurso financeiro durante um semestre para sua manutenção na universidade.

Esse auxílio foi o primeiro a que tive acesso enquanto estudante de graduação da UFF e foi fundamental para minha adaptação na universidade. Apesar de ter um valor muito baixo, hoje no valor de R\$ 350,00, foi importante, pois ao entrar na UFF precisei parar de trabalhar e os custos para me manter frequentando as aulas eram altos. Nessa época, por mais que eu tivesse meus pais para me ajudar, se necessário, esse era um gasto insustentável a longo prazo para a minha família. Durante esses seis meses de auxílio, eu pude conhecer a universidade e achar novos meios de me manter financeiramente. Posteriormente, voltei a trabalhar aos finais de semana, o que causava prejuízos a minha formação acadêmica, mas possibilitava sustentar minha vaga na universidade.

Há também o Programa Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico¹² que tem como objetivo geral integrar as ações de apoio socioeconômico ao acadêmico, a fim de contribuir

9 Disponível em: <https://www.instagram.com/proaes/>

10 Disponível em: <https://www.editais.uff.br/editais/14%2B15>

11 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=servico/auxilio-acolhimento-para-estudantes-ingressantes> – acesso em 28/02/2023

12 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=bolsa-de-desenvolvimento-academico-no-grupo-assistencia-estudantil-bolsa-de-desenvolvimento> – acesso em 28/02/2023

para o pleno desenvolvimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e garantir a permanência e conclusão dos estudantes na Educação Superior.

No meu terceiro período eu fui selecionada e passei a receber essa modalidade de bolsa. Além da questão financeira, essa experiência foi muito interessante pelo aspecto acadêmico. Uma vez que o aluno contemplado por ela deve se inscrever em um dos projetos oferecidos dentro da sua área de formação. Essa é uma forma de desenvolver o ensino para além da sala de aula. O projeto que me inscrevi enquanto bolsista chamava-se “Memória Cognitiva, adesão ao tratamento e inovação tecnológica: ações para promoção da saúde na terceira idade”. Apesar de hoje ter questões com a forma como fui inserida nesse projeto, por meio dele pude conhecer novos lugares e pessoas de outros cursos que me ajudaram a ampliar meu mundo dentro da universidade.

Durante o período da minha bolsa de desenvolvimento acadêmico, eu também fui contemplada com a bolsa alimentação, que hoje não existe mais. A bolsa era um benefício na modalidade de concessão de tíquetes para o bandejão (Restaurante Universitário), disponível somente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica dos Cursos de Graduação de Niterói. Durante os períodos de greve do bandejão, nos era concedido um valor em dinheiro para os custos de alimentação, o que era imprescindível. Época de greve do bandejão sempre foi um pesadelo para a maior parte dos estudantes da UFF/Niterói; afinal, o almoço e o jantar por setenta centavos possibilita que muitos continuem a sua formação. O bandejão foi um dos meios essenciais para a continuidade da minha graduação e posteriormente da minha pós-graduação, mas esse apesar de fundamental é um espaço que poucos polos da UFF tem acesso.

Além dos programas que eu tive acesso enquanto estudante, muitos outros compõem a assistência estudantil oferecida pela universidade. Temos então:

– O Programa Bolsa de Apoio Emergencial¹³ onde a bolsa é concedida ao estudante que, por algum motivo momentâneo e inesperado, necessite de um auxílio financeiro para permanecer na universidade. É uma bolsa de caráter excepcional, sendo concedida pela Divisão de Serviço Social por um período de um a três meses, ou seja, é uma bolsa por um tempo bem limitado.

13 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=programa-bolsa-de-apoio-emergencial> – acesso em 28/02/2023

– O Programa Bolsa Atleta¹⁴ busca incentivar a participação dos estudantes da UFF em atividades esportivas e contribuir para a melhoria do seu desempenho acadêmico, além de estimular a participação em competições esportivas. Esse programa busca viabilizar recursos para que os estudantes possam cobrir parte dos custos para aquisição de material esportivo, inscrições em competições, transporte, hospedagem e alimentação durante eventos esportivos. Em contrapartida o valor oferecido é de R\$ 400, 00. O que torna a concretização dos seus objetivos distante da realidade. Além disso, são oferecidas apenas quinze bolsas, o que é uma oferta baixíssima.

– O Programa Auxílio ao Estudante com Deficiência¹⁵ atende ao estudante de graduação que apresente deficiência motora, sensorial ou múltipla. A avaliação socioeconômica também é utilizada como critério de hierarquização no preenchimento das vagas. O objetivo do Programa é possibilitar ao estudante arcar com as despesas de deslocamento, aquisição de instrumentos pessoais indispensáveis e de apoio aos estudos.

– O Programa Auxílio Alimentação para Estudantes dos Campi em Expansão¹⁶ é concedido por meio de apoio financeiro mensal aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, situados em municípios fora da sede (Niterói), onde não possui restaurante universitário, para auxiliar nas despesas com alimentação.

– O Programa de Apoio à Saúde do Estudante ou Auxílio Saúde¹⁷¹⁸ é destinado ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que esteja passando por um agravamento de saúde momentâneo, para as suas despesas médicas. São concedidas 30 vagas mensais, o que é um número baixo quando pensamos na quantidade de estudantes da universidade, e a inscrição se dá pelo Sistema de Bolsas da UFF (SisBol) até o décimo dia de cada mês. O benefício é pago em cota única e pode ser de R\$ 200,00, R\$ 400,00 ou R\$ 600,00 dependendo da necessidade apresentada pelo estudante. O auxílio pode ser prorrogado uma única vez ao longo do ano. É preciso pontuar também que o auxílio não contempla doenças crônicas

14 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=bolsa-atleta-no-grupo-assistencia-estudantil-bolsa-atleta-no-grupo-estudante> – acesso em 28/02/2023

15 Disponível em: <http://www.uff.br/?q=programa-bolsa-de-apoio-aos-estudantes-com-deficiencia-no-grupo-assistencia-estudantil-programa> – acesso em 28/02/2023

16 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=programa-bolsa-alimentacao-no-grupo-assistencia-estudantil-programa-bolsa-alimentacao-no-grupo> – acesso em 28/02/2023

17 Disponível em: <https://dase.uff.br/programa-de-apoio-a-saude-do-estudante/> – acesso em 28/02/2023

18 Disponível em: <https://www.editais.uff.br/sites/default/files/arquivos/PASE%20editais%20para%20publica%C3%A7%C3%A3o.pdf> – acesso em 28/02/2023

– O Programa Auxílio Moradia¹⁹ consiste em um apoio financeiro mensal, para despesas com moradia, para atender o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculado em curso de graduação presencial. O auxílio somente será concedido se o estudante não residir com sua família de origem e cuja família de origem não resida no mesmo município da unidade onde está matriculado.

– O Programa Auxílio Educação Infantil (creche e pré-escola)²⁰, anteriormente chamado de auxílio creche, oferece apoio financeiro mensal para auxiliar os estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial, que tenham filhos em idade de educação infantil, que compreende a idade de 0 à 6 anos incompletos, nas despesas com creche e prestação de serviço similar.

– O Programa auxílio Transporte²¹ concede apoio financeiro mensal para auxiliar os estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial, nas despesas diárias no deslocamento em transporte coletivo entre sua residência e a universidade.

– O Programa Material Didático²² tem como objetivo contribuir para a permanência e o bom desempenho dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica dos cursos presenciais de graduação. Além de propiciar a utilização de material didático indispensável ao cumprimento do conteúdo programático necessário para o acompanhamento das atividades propostas pelas disciplinas dos cursos ofertados na UFF.

– O Programa de Apoio ao Estudante Estrangeiro²³ visa atender estudantes estrangeiros da UFF que apresentam vulnerabilidade socioeconômica. Por meio do Programa Estudante Convênio (PEC-G) ou do curso de Português para Estrangeiros (PPE), os alunos regularmente matriculados na UFF recebem, após serem selecionados, um auxílio financeiro para manterem seus estudos no Brasil.

19 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=bolsa-auxilio-moradia-no-grupo-assistencia-estudantil-bolsa-auxilio-moradia-no-grupo-estudante> – acesso em 28/02/2023

20 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=servico/auxilio-educacao-infantil-creche-e-pre-escola> – acesso em 28/02/2023

21 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=apoio-transporte-no-grupo-assistencia-estudantil-apoio-transporte-no-grupo-estudante> – acesso em 28/02/2023

22 Disponível em: <http://www.uff.br/?q=programa-material-didatico-no-grupo-assistencia-estudantil-programa-material-didatico-no-grupo> – acesso em 28/02/2023

23 Disponível em: <http://www.uff.br/?q=programa-bolsa-apoio-ao-estudante-estrangeiro-no-grupo-assistencia-estudantil-programa-bolsa-apoio> – acesso em 28/02/2023

– O Programa Auxílio a Eventos Científicos²⁴ reembolsa o valor de até R\$ 300,00 da inscrição de eventos científicos em que alunos de graduação presencial tenham trabalhos, projetos e artigos aprovados.

– O Programa de Apoio à Estudante Gestante ou Auxílio gestante²⁵ é destinado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, matriculadas na graduação presencial e que estejam grávidas. A estudante receberá uma parcela única de R\$ 1.500,00 mais cestas básicas do quarto ao nono mês de gestação. As inscrições são realizadas por meio do SisBol até o décimo dia de cada mês.

Além das bolsas, auxílios e apoios, existe na assistência estudantil um recurso muito importante, principalmente para os alunos que se deslocam para longe de suas casas para cursar a graduação, que é a Moradia Estudantil²⁶. A Moradia Estudantil consiste em um programa de assistência estudantil que oferece uma estrutura física e condições de permanência para os alunos residirem durante o período que cursam a graduação presencial. Possui como público-alvo os alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial da universidade que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em conformidade com o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e que residem em locais situados a distância mínima de 32 km da unidade. A seleção dos moradores se dá através de edital e é constituída de quatro etapas: análise do cadastro socioeconômico, entrevistas, visitas domiciliares e exame médico.

No primeiro semestre de 2020, a UFF contava com o total de 3.485 estudantes contemplados com o apoio estudantil nas diferentes modalidades de programa já citados²⁷. Contudo, este é um número muito baixo de contemplados frente ao número total de estudantes da universidade. A UFF possuía, neste mesmo período, 43.241 alunos em regime de aulas presenciais, destes 39,8% entraram a partir das diferentes categorias de ações afirmativas. Logo, aproximadamente 17 mil estudantes da UFF ingressaram a partir das diferentes políticas de ações afirmativas. Entretanto, o número de alunos contemplados pelo apoio

24 Disponível em: <https://www.uff.br/?q=programa-auxilio-eventos-cientificos> – acesso em 28/02/2023

25 Disponível em: <https://dase.uff.br/programa-de-apoio-a-estudante-gestante/> - acesso em 28/02/2023

26 Disponível em: <http://www.uff.br/?q=moradia-estudantil-no-grupo-assistencia-estudantil> – acesso em 28/02/2023

27 Disponível em: https://app.uff.br/transparencia/apoio_estudantil – acesso em 01/04/2020

estudantil não chega a um quarto do que seria necessário para a quantidade total de inscritos, o que se constitui como uma fragilidade para o apoio aos estudantes.²⁸

Já no primeiro semestre de 2022, a UFF contava com um total de 9.986 alunos contemplados com alguma modalidade de apoio estudantil²⁹. Em um primeiro momento a percepção que temos é que o número de bolsas vem crescendo, mas isso é um avanço? Ou ainda, é significativo? Nesse mesmo período a universidade contava com um total de 48.851 estudantes em regime presencial, um aumento em relação ao ano de 2020³⁰. Com isso, mesmo com o aumento do número de bolsas, que continua insuficiente, não temos uma grande diferença dado o aumento do corpo estudantil. A falta de bolsas e de auxílios de assistência estudantil se constitui como uma fragilidade para a garantia da permanência, especialmente para os alunos cotistas.

Além da assistência estudantil, existem outras modalidades de bolsas que não necessariamente têm vínculo com o perfil socioeconômico do aluno, e sim ao desenvolvimento de uma atividade acadêmica, sendo atribuídas por critérios estabelecidos pelo professor orientador do projeto.

A universidade pública se sustenta sobre três pilares fundamentais que são o ensino, a pesquisa e a extensão, o que possibilita que os estudantes possam participar de projetos fazendo jus a uma bolsa, se desenvolvendo academicamente e contribuindo com a sociedade. Uma vez contemplado com uma das bolsas seja de ensino, pesquisa ou extensão, o professor coordenador tem autonomia para selecionar seu aluno bolsista, lhe atribuindo à bolsa contemplada pelo projeto em questão³¹.

As Bolsas de Ensino são oferecidas aos projetos ligados aos cursos da graduação com foco na licenciatura. O principal programa nesse sentido é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) que direciona esses alunos para atuar na educação básica. Contribuindo assim, para o pleno desenvolvimento do aluno enquanto docente.

As bolsas de extensão, por sua vez, são direcionadas aos projetos que buscam numa parceria sociedade/universidade a melhoria da sociedade como um todo. Para isso, o projeto

28 Disponível em: https://app.uff.br/transparencia/perfil_graduando – acesso em 01/04/2020

29 Disponível em: https://app.uff.br/transparencia/apoio_estudantil – acesso em 18/05/2022

30 Disponível em: https://app.uff.br/transparencia/perfil_graduando – acesso em 18/05/2022

31 Disponível em: <http://www.uff.br/?q=br/projetos-de-ensino-pesquisa-e-extensao> – acesso em 16/03/2020

contará com um professor orientador que auxiliará na aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos pelo aluno em sua trajetória acadêmica. Participar desse tipo de iniciativa durante a graduação é muito rico academicamente, mas além disso, é uma forma importante de formar um profissional mais integrado com as demandas sociais.

A bolsa de extensão foi a terceira que eu tive ao longo da minha formação e chegou em um momento bem decisivo da minha graduação. Momento em que eu estava muito infeliz com o curso por não cumprir com as minhas expectativas. Eu sentia que em sala de aula, até aquele momento, eu pouco tinha visto da atuação do psicólogo. O projeto de extensão o qual eu fazia parte funcionava dentro do Hospital Universitário Antônio Pedro, onde eu tinha contato direto com as estagiárias do meu então orientador, esse contato foi imprescindível para eu entender a relevância do que eu aprendia em sala de aula ao começar a enxergar a aplicação daqueles conhecimentos.

Existem também as bolsas de pesquisa oferecidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que são distribuídas a projetos de pesquisa abertos em todos os cursos. A missão do programa é aprimorar o conhecimento recém-adquirido do aluno, que orientado por um professor, desenvolverá um projeto. O aluno que se interessa por esta área pode dar os primeiros passos como pesquisador ainda dentro da graduação, o que o propicia conhecer a carreira acadêmica, tornando-a uma opção como futuro profissional.

A bolsa PIBIC foi a bolsa que eu tive nos meus dois últimos anos de formação e eu posso dizer que com certeza ela foi fundamental para hoje eu estar no mestrado. Até ingressar como bolsista no Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde (Nutras), a ideia de ser pesquisadora soava como um grande absurdo. Encontrar esse espaço foi importante tanto para continuar minha trajetória e concluir o meu curso, quanto para dar os primeiros passos em um projeto de pesquisa que veio a se tornar essa dissertação.

Mesmo com o aporte financeiro oferecido pela Universidade sendo uma questão relevante, a vida acadêmica ultrapassa o aspecto puramente econômico. Nesse sentido, pensar a saúde do estudante durante seu processo de formação é fundamental para a IES auxiliar na sustentação em conjunto com o estudante dessa trajetória. Para dar conta dessa demanda a UFF conta com a Divisão de Atenção à Saúde do Estudante (DASE), divisão essa criada a partir do PNAES e vinculada a PROAES.

De acordo com as informações disponibilizadas pela UFF³², a DASE tem como missão promover o bem-estar do corpo discente durante sua trajetória. A atuação da divisão se dá em diferentes frentes de trabalho sempre priorizando a promoção de saúde, promovendo um ambiente acolhedor onde o estudante possa melhorar sua qualidade de vida a partir da integração de diferentes saberes e práticas. Suas frentes de atuação são: acolhimento, oficinas e grupos e atendimentos individuais (clínica médica, psiquiatria, enfermagem, psicologia e serviço social). São priorizados os atendimentos grupais seguindo o trinômio acolher, atender e encaminhar.

A UFF conta também com o Movimento FIU (Felicidade Interna UFF)³³, um projeto que nasceu em prol da saúde mental e bem-estar daqueles que compõem a UFF. O movimento está vinculado a PROAES e a DASE e surgiu da observação de professores de diversos cursos da necessidade de apoio e acolhimento a toda comunidade acadêmica. O principal objetivo dessa iniciativa é promover a saúde, não só física como mental, o bem-estar, a felicidade, a empatia, a necessidade de acolher, orientar e conscientizar aqueles que pertencem à UFF através de atividades artísticas, lúdicas, rodas de conversa, musicais, entre outros pelo qual se pode produzir saúde.

Além do atendimento psicológico oferecido pela DASE, há o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), do curso de graduação em psicologia, que atua realizando atendimento clínico aos estudantes e a comunidade, promovendo a escuta terapêutica em espaços individuais e coletivos.

Também para pensar a saúde do estudante da UFF se deu em 2019 o lançamento do Programa de Prevenção e Atenção à Saúde Mental dos Estudantes da UFF. Ele surgiu da demanda de coordenadores de curso apresentadas a Pró-Reitoria de Graduação sobre como orientar os estudantes frente aos problemas relacionados à saúde mental deles. Essa proposta surge a partir do aumento do número de pedidos de trancamento de matrícula e de regime especial com o motivo principal relacionado à saúde mental. O programa tem como principais objetivos garantir a melhoria na qualidade de vida dos estudantes, orientar o corpo discente sobre o acesso aos serviços que compõem a Rede de Saúde Mental da UFF e a Rede de Atenção à Saúde Mental Municipal, bem como apoiar institucionalmente os programas e projetos de atendimento à saúde mental dos estudantes da UFF.

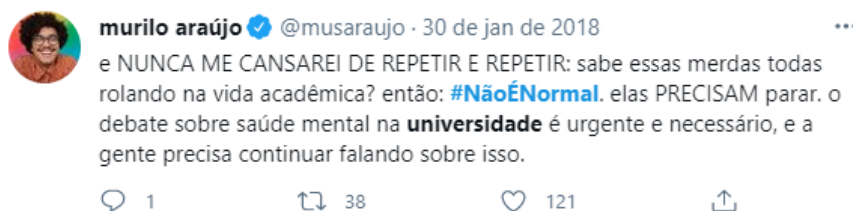
32 Disponível em: <https://dase.uff.br/> - acesso em 28/02/2023

33 Disponível em: <http://movimentofiu.uff.br/> - acesso em 28/02/2023

Além das iniciativas institucionais de caráter geral, existem iniciativas pensando na saúde de seus estudantes desenvolvidas por cada curso para possibilitar a sustentação dos estudantes na vida universitária, criando espaços de acolhimento e escuta.

No próximo capítulo, nós poderemos conhecer um pouco de quem são os estudantes que vêm ocupando a universidade, quais os efeitos dessas trajetórias para a vida dos sujeitos e quais as estratégias que eles lançam para transformar essa realidade.

2. O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO



No capítulo anterior, seguimos duas vias essenciais para essa pesquisa e que são fundamentais para sustentar a posição que assumimos aqui de transformação da universidade pública brasileira e as consequências disso para corpo estudantil. A primeira via, a via histórica, nos auxiliou a acompanhar o processo de transformação da universidade pública brasileira, inicialmente elitista e preparada para atender a um público diferente do que hoje se propõe. Mesmo com todas as transformações, essa história de desigualdade e exclusão tem efeitos cotidianos no seu funcionamento. Temos ainda, uma segunda via, a via política, onde pudemos conhecer melhor as iniciativas e políticas públicas que transformaram esse cenário universitário, o que possibilitou que muitas famílias tivessem seus primeiros universitários. É essa experiência que discutiremos ao longo desse capítulo.

É especialmente a partir da redemocratização e promulgação da Constituição Federal de 1988 que o Estado, dada a pressão histórica dos movimentos populares, assume perante a sociedade o compromisso de democratização do ensino (CARNEIRO e SAMPAIO, 2011). Para tal, planos, programas e políticas públicas, alguns deles aqui apresentados, foram traçados e tomados para a garantia deste direito. Contudo, como aponta Teixeira (2009):

O processo de ampliação do número de vagas não se traduz necessariamente em melhores condições de acesso e permanência no ensino superior para os segmentos mais pobres da população. Esses segmentos, em geral, conquistam mais vagas nas universidades privadas, de qualidade mais baixa e em cursos de menor valoração social. Mesmo quando jovens mais pobres conseguem acesso às instituições públicas, não há garantia de que permanecerão em seu interior. Isto porque a universidade pública brasileira não é estruturada de forma a acolher plenamente os estudantes das camadas populares. (TEIXEIRA, 2009, p. 19)

Por meio do processo de transformações do ensino superior público no país, nós podemos entender o histórico elitista que ainda hoje traz à tona as discussões sobre o porquê a universidade pública brasileira não acolhe plenamente os estudantes das camadas mais pobres da sociedade. Durante o período colonial, o ensino superior estava restrito a uma pequena parcela da população que tinha condições financeiras de enviar seus filhos para estudarem nas universidades europeias. Universidades essas que foram criadas antes mesmo do nosso país

ser invadido. Apenas os filhos das famílias ricas tinham a oportunidade de vivenciar o ensino superior, e mesmo, posteriormente, com a implantação e expansão do ensino superior no país, a população alvo desses espaços permaneceu por um longo período sendo as elites (NERY et al, 2011).

A garantia de entrada de uma população mais pobre nas universidades públicas, em especial em cursos de maior prestígio social é uma conquista recente (CARNEIRO e SAMPAIO, 2011) “graças às crescentes pressões da sociedade civil, que clamam por igualdade de oportunidades e pela construção da cidadania nas sociedades contemporâneas” (PENA, 2017, p. 13). Isso não significa dizer que o ensino privado seja menos restritivo que o público como dito pelo senso comum. Afinal, é na universidade pública que a maior parte dos estudantes mais pobres têm a possibilidade de ingressarem e se formarem nos cursos mais elitizados (PIOTTO, 2007; NOGUEIRA, 2017).

Se a restrição que caracteriza o acesso à Educação Superior no Brasil aumenta quando se trata de instituições públicas e se torna ainda maior no caso de estudantes mais pobres e filhos de pais com baixa escolaridade, esses estudantes estão, proporcionalmente, em maior número no setor público do que no privado. Além disso, dada a elitização de alguns cursos, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, a presença de alunos das camadas populares neles constitui exceção; porém, também as exceções estão mais presentes nas universidades públicas. (PIOTTO, 2007, p. 3)

É dentro dessas universidades públicas, que mesmo como exceção, esses estudantes podem existir (PIOTTO, 2007). No entanto, diferente de uma ideia de meritocracia que prega que todos que se esforçarem alcançarão seus objetivos, milhões de jovens que tentam uma vaga todos os anos estão fora da educação superior pública. Segundo dados apresentados pelo INEP por meio da Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2019, a maior parte das vagas ofertadas para o ensino superior nesse ano em questão foram provenientes do ensino privado. Enquanto o ensino privado ofertou 15.587.493 vagas, o ensino público ofereceu 837.809 vagas somadas nos três níveis (Federal, Estadual e Municipal). Em contrapartida, o número de inscrições confirmadas para prova do ENEM no mesmo ano foi de 5.095.308, desses 58,5% foram beneficiados com a isenção da taxa de inscrição.

A isenção é um direito concedido por solicitação do estudante que atenda aos critérios listados abaixo.

– Participante que está cursando a última série do Ensino Médio, em 2019, em escola da rede pública declarada ao Censo Escolar;

– Participante que cursou todo ensino médio em escola da rede pública ou como bolsista integral na rede privada; além de ter renda, por pessoa, igual ou menor que um salário mínimo e meio;

– Participante em situação de vulnerabilidade socioeconômica por ser membro de família de baixa renda que possua Número de Identificação Social (NIS), único e válido; além de ter e tem renda familiar por pessoa de até meio salário mínimo ou renda familiar mensal de até três salários mínimos.” (INEP, 2019, p.1)

Mais da metade das inscrições confirmadas no Enem 2019 foram preenchidas por pessoas que apresentavam em alguma medida vulnerabilidades socioeconômicas. E apesar do ENEM não ser um meio exclusivo para o acesso as instituições públicas de ensino, esse é um dos principais meios de acesso a uma vaga nas universidades públicas por meio do SISU.

Muitos desses jovens excedentes se esforçaram, mas nem por isso tiveram acesso a uma vaga na universidade pública. Essa é inclusive a experiência que eu tive em meu primeiro ano de vestibular onde eu não fui selecionada. Durante meu último ano na escola, eu estudava pela manhã, almoçava no refeitório da escola e depois ia para o pré-vestibular particular onde eu era bolsista. Nesse período, eu ainda tive a oportunidade de cursar um bom pré-vestibular, coisa que muitos dos meus amigos não tiveram chance.

Por mais que o acesso a uma vaga de ensino superior possa ser hoje muito mais democrático, mesmo que ainda não acessível igualmente a todos, o acesso ao saber, em contrapartida, é marcado pelas desigualdades (COULON, 2017). Apesar de falarmos da democratização do acesso, quando vamos pegar os dados de ingresso vemos como a universidade, em especial a pública, é excludente. É fundamental atentar-se para o uso do discurso de democratização do acesso ao ensino superior que por vezes mascara o caráter elitista principalmente em relação ao acesso ao conhecimento.

Uma das instâncias mais elitistas da organização social é a educação superior. Em tese, todos podem ter acesso a esse nível de ensino, mas, paradoxalmente, esse acesso tem sido, por várias décadas, exclusividade daqueles com condições que lhes proporcionem escola básica particular de excelência ou cursos preparatórios onerados para os exames de seleção para ingresso, especialmente nos cursos de maior prestígio (PENA, 2017, p. 35)

No Brasil, de acordo com a legislação vigente, a educação é um direito de todo cidadão. Sendo obrigatória para crianças e jovens entre quatro e dezessete anos de idade e se dividindo em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.). Durante o ensino médio, espera-se o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental de forma a preparar o aluno para o ensino superior e para o mercado de trabalho. Esse caminho não se inicia nesse estágio, ele diz

respeito a toda a trajetória socioeducacional que o antecede (TEIXEIRA, 2011). Mas como aponta Teixeira (2009), as escolas públicas brasileiras nem sempre atendem a essas expectativas.

Faltam carteiras, professores, salas apropriadas, enfim, não há espaço apropriado que possibilite que os jovens se desenvolvam e não há profissionais especializados – professores, coordenadores, equipe técnica – para planejar e executar as atividades. Estes fatores, dentre outros aspectos, impossibilitam que se coloque em prática o modelo de ensino médio previsto em lei. (TEIXEIRA, 2009, p. 62)

Ainda nesse sentido, Teixeira (2011) acrescenta:

Outros aspectos contribuem para alimentar o estereótipo de egresso da escola pública, aprofundando as desigualdades educacionais e intensificando o descrédito difuso quanto à capacidade e possibilidade dessa população dar continuidade à sua escolaridade em níveis mais avançados. Trata-se da recorrente falta de professores em diferentes disciplinas, da defasada infraestrutura e de uma imagem que se difunde amplamente, não sem fundamento, sobre a relativa falta de rigor nos parâmetros de avaliação dos alunos. Ou seja, à medida que a sociedade, em geral, considera que a oferta pública de ensino básico é de má qualidade, num movimento automático, essa má qualidade recai sobre os seus alunos e professores. (TEIXEIRA, 2011, p. 41)

Mais do que trazer esses autores, posso aqui falar também da minha própria experiência. A maior parte da minha vida escolar foi em escolas públicas, com exceção do meu nono ano. Do segundo ao quinto ano do ensino fundamental estudei em uma escola municipal próxima a minha casa, onde eu tinha no meu último ano colegas de classe que não sabiam sequer ler. Mesmo muito nova nessa época, eu me lembro de chegar em casa e contar de forma chocada para minha mãe que ajudei uma colega em um exercício porque ela não conseguia ler. Em grande medida, a minha alfabetização se deu graças ao esforço diário da minha mãe que é professora. Enquanto isso, muitas das crianças da minha escola tinham pais que não podiam proporcionar a mesma ajuda pela própria falta de conhecimento.

Quando mudei para o sexto ano, minha mãe não conseguiu me arrumar nenhuma vaga em escolas próximas, então, com doze anos comecei a pegar ônibus para ir à escola. Uma escola municipal que hoje em dia está reformada, mas que, naquela época, nós dizíamos que estava “caindo aos pedaços”. Foi durante esse período que não ter professor de uma matéria ou outra se tornou corriqueiro. Eu enfrentei tantas greves e faltas de professores que no meu nono ano meus pais resolveram me colocar em uma escola particular do bairro por medo de comprometer meus estudos. Mais uma vez eu tive pais para os quais isso era uma preocupação, para outros isso nem mesmo era uma questão ou uma possibilidade.

Já no Ensino Médio, precisei voltar para a escola pública, afinal, por mais que meus pais quisessem me proporcionar uma educação mais estável, eles não conseguiam arcar financeiramente com isso. Nessa época ingressei em uma das melhores escolas estaduais do meu município e que também ficava a uns trinta minutos de ônibus da minha casa. Mesmo nessa escola que era uma das melhores continuei por vezes sem professor, estudava em turmas com 50 alunos, às vezes em salas minúsculas para essa quantidade, era uma escola que tinha até mesmo laboratórios, mas faltavam recursos para utilizá-los.

Essa precariedade vivida por mim e por tantos outros alunos desencadeia na má qualidade da formação escolar, e atravessar esse caminho em direção ao ensino superior público significa lidar com essas desigualdades socioeducacionais (TEIXEIRA, 2011).

Tudo isso se tornou ainda mais grave nos últimos anos com o surgimento da pandemia da COVID-19. Segundo dados apresentados em 2021 pela UNICEF em parceria com o CENPEC Educação a partir da Pesquisa Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, no ano de 2019 havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes fora das escolas, a maioria deles em idade escolar obrigatória. Contudo, com o surgimento da Covid-19 e o início da pandemia, o que já era preocupante tornou-se ainda mais. O país corre o risco de regredir 20 anos de progressos já alcançados no campo de garantias a educação. Ainda segundo dados da pesquisa, em novembro de 2020 o número crianças e adolescentes fora das escolas no país aumentou para mais de 5 milhões, desses, mais de 40% em idade escolar obrigatória, acesso que estava praticamente universalizado antes da pandemia.

As faixas etárias de 4 e 5 anos e de 15 a 17 anos são as mais excluídas e foram estabelecidas como obrigatórias ainda no ano de 2009 com prazo de implantação até 2016 e ainda hoje em 2023 são essas as parcelas da população que menos têm acesso as escolas.

A exclusão escolar tem classe e cor. A situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e adolescentes pobres, pretas(os), pardas(os) e indígenas, no Brasil, não é uma coincidência, não é resultado de um processo histórico que, tal como a natureza, não é previsível nem controlável, mas da manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento. (UNICEF/CENPEC EDUCAÇÃO, 2021, p.8)

Como podemos ver na pesquisa da Unicef, a pobreza e a exclusão escolar tem uma forte relação, 90,1% das crianças e adolescente de 4 a 17 anos que estavam fora da escola em 2019 vivem em famílias com renda familiar per capita menor que um salário mínimo. A

exclusão escolar tem cor e classe. Assim, “[...] tal exclusão nega o direito dessas(es) crianças e adolescentes ao conhecimento sistematizado, ao desenvolvimento de habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo e à possibilidade de fazer escolhas no presente e no futuro.” (UNICEF/CENPEC EDUCAÇÃO, 2021, p. 9)

Além disso, a pesquisa aponta que a presença de adolescentes de 15 a 17 anos dentro das escolas têm diminuído nos últimos anos em todas as regiões do país. Seriam essas pessoas que estariam se preparando para acessar o ensino superior, portanto, a questão da permanência não existe apenas no ensino superior, mas na vida escolar como um todo.

Como podemos falar de democratização do acesso ao ensino superior quando não garantimos ainda uma educação básica de qualidade para toda a população? Para tentar diminuir as desigualdades e democratizar o acesso a uma vaga na universidade pública, Políticas Públicas foram e vêm sendo desenvolvidas para dar conta desta desigualdade social. Entretanto, é preciso pontuar que mesmo que as medidas de democratização do acesso ao ensino superior sejam fundamentais, enquanto não houver uma mudança que assegure o direito a uma educação básica de qualidade a população mais pobre, o processo de exclusão sempre se iniciará antes mesmo da possibilidade de acesso a uma universidade pública.

Nas camadas mais pobres mesmo quando esses jovens conseguem atravessar as dificuldades e concluir o ensino médio isso significa quase sempre finalizar os estudos. Sendo o trabalho, imediatamente, a expectativa de vida mais provável e o diploma de ensino médio uma necessidade para as funções produtivas. Embora para alguns exista o desejo de cursar o ensino superior, há a confrontação com dificuldades não apenas financeiras, mas o próprio distanciamento do mundo acadêmico. Para muitos jovens, o ensino superior é um sonho inatingível (TEIXEIRA, 2011), para outros ainda ele não chega nem a ser um sonho por não ser nem uma possibilidade cogitada, esse é o tipo de coisa que eu não preciso ir longe para ver, existe na minha própria família, uma vez que eu ainda hoje sou a única a ter cursado uma universidade pública.

Apesar dos sujeitos ingressarem na universidade em condição de igualdade com os demais alunos, já que também precisaram se submeter a uma forma de avaliação e foram aprovados (ENEM/Vestibular), essa democratização do acesso não anula a desigualdade social existente, que é logo atualizada em sua experiência universitária, mostrando o caráter excludente do ensino superior e resultando em dificuldades como: falta de domínio de uma

língua estrangeira, necessidade de envolver-se em atividades remuneradas não relacionadas a sua área de formação, diferença do preparo ou formação anterior dos colegas de sala, desconhecimento de lugares e convívio com pessoas alheias ao ambiente universitário (NOGUEIRA, 2017).

Contudo, a condição de igualdade alcançada com a aprovação no ENEM/Vestibular parece ser importante do ponto de vista subjetivo, pois ao sentirem-se iguais, os estudantes entrevistados pela pesquisa de Nogueira (2017) parecem fortalecer-se emocionalmente para lidar com as dificuldades que apareceram no seu cotidiano acadêmico e no convívio social universitário. Esses estudantes cotistas, muitas vezes primeiros universitários de suas famílias, rompem com uma tradição de gerações com pouca escolaridade e adentram com completo desconhecimento na rotina universitária, o que só pode ser superado pela própria experiência cotidiana daquele espaço, além da criação de outros suportes (CARNEIRO e SAMPAIO, 2011).

Ser universitário e morador de espaços populares é uma situação repleta de ambiguidades: ao mesmo tempo em que o indivíduo, ao entrar no circuito acadêmico passa, em certa medida, a fazer parte de uma elite intelectual, ele pertence também a um espaço que muitas vezes está fortemente marcado pelos signos da pobreza e exclusão. A posição previamente ocupada no espaço social fez com que os primeiros momentos dentro da universidade sejam para ele de dificuldade. (TEIXEIRA, 2009, p. 70)

Além do mais, muitos encontram ainda dificuldades na passagem de uma lógica escolar para a universitária. Durante esse período, o jovem passa por uma mudança muito brusca. A educação que antes tinha um acompanhamento paternalista necessita organizar-se agora de forma independente (ASSIS e OLIVEIRA, 2010). O mundo universitário é mais autônomo. Nele, o olhar sobre o estudante é mais distante. A formação que antes era centrada na escola agora diz mais respeito a iniciativa do próprio estudante. O que faz a sua gerência responsabilidade do mesmo. (TEIXEIRA et al., 2008).

Essa passagem do ensino médio para o superior é marcada por mudanças. As origens dos estudantes são diferentes, as regras não são as mesmas de antes. O novo estudante universitário deve descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os códigos da vida na universidade a fim de garantir a sua permanência nesse ambiente (COULON, 2017). Ele ainda precisa incorporar o gênero profissional compartilhado por seus pares (CLOT, 2010b). Afinal, quando ingressa neste novo ambiente, o estudante ainda não adquiriu o status de estudante universitário, ele é um novato, e não compartilha até mesmo da mesma linguagem de seus veteranos, ele ainda não é considerado um membro (CARNEIRO e SAMPAIO, 2011).

O jovem sai do seu mundo até então conhecido para um completamente novo. Enquanto não estabelece novas conexões para expandir sua rede, ele conta apenas com os próprios recursos e rede de apoio pregressa a vida acadêmica para enfrentar os novos desafios. Logo, o ingresso e permanência no ensino superior é uma realização do estudante e de toda sua rede de apoio (NOGUEIRA, 2017; TEIXEIRA 2011).

Além disso, para além das questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, é comum, como vimos anteriormente, que a maior parte das dificuldades desses estudantes estejam relacionadas à desigualdade social que marca o espaço da universidade pública (PENA, 2017). Apontando para esse fato, a pesquisa realizada pelo FONAPRACE (2011) aponta que do total de estudantes entrevistados pela pesquisa, 43% apontaram dificuldades em relação à entrada no mundo acadêmico. Algumas das dificuldades mais expressivas relatadas são: Dificuldades de relacionamento interpessoal ou social (46%), dificuldades financeiras (52%), carga excessiva de trabalhos acadêmicos (58%), dificuldade de acesso a materiais e meios de estudo (39%). Esses são apenas algumas das dificuldades apontadas pela pesquisa que impactam de forma significativa na vida desses estudantes. Essas dificuldades dizem respeito à nova realidade imposta pela mudança para um novo contexto social.

O ingresso no ensino superior não significa estabilidade, pelo contrário é um período de mudanças, o que pode desencadear algumas preocupações, dúvidas e ansiedade (OSSE e COSTA, 2011). Inclusive essa instabilidade pode colocar em xeque o próprio caminho escolhido e o desejo de estar ali, o que afeta diretamente a saúde do estudante.

Além do mais, a universidade pública apesar das mudanças em seu corpo estudantil a partir de medidas como o REUNI, o SISU e, principalmente, a Lei de Ações Afirmativas, não mudou significativamente sua estrutura de funcionamento. Esse espaço historicamente está preparado para receber estudantes com outras realidades de vida que não os das camadas mais pobres da sociedade. Muitos dos cursos são integrais, inclusive o curso foco deste trabalho. A exigência de dedicação para uma disciplina por vezes ultrapassa o que seria o esperado, deixando o estudante sem tempo inclusive para estudar para as outras matérias. Não dar conta de todas as atividades não atrapalha apenas a formação acadêmica, mas tem efeitos subjetivos de incapacidade e incompetência por parte desse estudante (COSTA, 2010).

Experiência vivida inclusive por esta pesquisadora que se via envolta em tantas atividades acadêmicas e não acadêmicas que não dava conta de fazer o necessário, a sensação

que ficava era a incapacidade de não dar conta de tudo que eu precisava. Mais de uma vez faltei a uma aula para estudar para uma prova, deixei de participar de um momento em família para dar conta dos muitos textos da semana. Esse sentimento não se extinguiu com o fim da graduação, mas se atualizou no mestrado, especialmente em um contexto de pandemia onde os recursos e rearranjos criados anteriormente foram se dissolvendo, precisando assim ser reinventados a todo o momento.

Nesse sentido, o acesso apesar de ser uma questão fundamental não é a única importante, a permanência na vida universitária é também uma questão profundamente relevante. Afinal, o estudante depende de uma estrutura de apoio que inclui muitos recursos de diferentes áreas como: moradia, alimentação, assistência médica, transporte e recursos para se manter durante o curso (FONAPRACE, 2004). A estrutura institucional é um esforço fundamental para sustentar a permanência do aluno que carece de suporte. Logo, reconhecer a presença dessa população dentro da universidade, assim como de suas experiências e dificuldades torna-se o ponto de partida para o planejamento de possíveis intervenções institucionais.

[...] ofertar serviços de assistência significa cuidar dos aspectos pessoais da vida de estudantes (e servidores) do ponto de vista da saúde física, mental e emocional, da alimentação, das condições financeiras, de sobrevivência, das condições de trabalho, estudo e moradia, enfim, da precariedade do modo de vida de uma parcela significativa da comunidade universitária e ao mesmo tempo encontrar saídas institucionais, na implementação das políticas de assistência estudantil, que atendam estas demandas, respeitando e promulgando o direito à assistência e o compromisso social das universidades. (ASSIS e OLIVEIRA, 2010, p. 167).

No entanto, mesmo a Universidade assumindo o compromisso social em relação à assistência estudantil a partir do comprometimento com a PNAES perante a comunidade universitária e a sociedade, os estudantes não encontram em sala de aula, nem faz parte da maior parte dos cursos ou das grades curriculares, um espaço para discussão de situações do seu cotidiano e de suas possibilidades frente a isso. A criação e manutenção de espaços institucionais que promovam encontros para a discussão dos temas referentes à experiência universitária é fundamental uma vez que os próprios estudantes relatam o desconhecimento do funcionamento da própria universidade. Por vezes, ele se vê diante de um dilema sem saber a quem ou onde recorrer por apoio, sem um coletivo que sustente essas questões.

Lembro que como uma aluna cotista queria desfrutar de todas as oportunidades que a universidade pudesse me proporcionar em relação a benefícios e aprendizados, mas ter acesso a esses dados não era fácil. As informações na internet estavam muito espalhadas em várias

páginas diferentes. Algumas coisas eu descobria por meio dos amigos ou em murais espalhados pelos blocos da UFF. Lembro-me de uma professora no meu terceiro período que tinha como preocupação nos mostrar um pouco do que a universidade podia nos oferecer e fez um apanhado de algumas informações referente a bolsas e cursos de idiomas e nos deu. Uma vez que, como falamos anteriormente, o aluno que sai do ensino médio e entra na universidade se sente um tanto perdido com o modo autônomo de gerenciamento da vida universitária.

A maior parte das oportunidades que eu tive na universidade não apareceram para mim, e menos ainda estavam organizadas, eu tive que procurar e não foi nada simples ou fácil. Mesmo os serviços de saúde para os estudantes como a DASE, citado no capítulo anterior, são desconhecidos por muitos, inclusive por mim até próximo do fim da minha graduação.

Entretanto, é preciso pontuar que essa preocupação com o estudante não é de forma alguma ser condescendente. Não é aceitar a demanda paternalista com que o estudante entra na universidade, mas contribuir para essa transição de uma lógica escolar para uma universitária. Assim, assumir o compromisso de dar assistência aos estudantes é cuidar da universidade e das relações ali estabelecidas.

2.1 Onde entra o dinheiro?

Bohry (2007) apresenta em sua pesquisa que a maioria das iniciativas institucionais para a garantia de permanência dos estudantes, mesmo que em sua insuficiência, dizem respeito a apoios socioeconômicos. Apesar de a questão financeira ser importante na permanência dos estudantes, essa não é a única variável determinante para o prosseguimento ou não da formação universitária. A autora mostra em sua pesquisa que alguns estudantes conseguem se organizar mesmo diante de extremas dificuldades financeiras, contudo, outras questões como interferência do trabalho e falta de apoio nas relações familiares, podem ser extremamente impeditivas.

Mesmo que a questão financeira não seja uma variável necessariamente impeditiva para a formação, ela não deixa de ser de extrema importância. A segurança de um trabalho pode ser fundamental para a continuidade da graduação. Como aponta Piotto (2007, p. 300) “A presença do trabalho nas trajetórias dos estudantes está em consonância com a realidade

da maior parte da juventude brasileira”, assim, mesmo com o aumento da escolaridade entre os jovens, o trabalho continua integrando a vida dos mesmos, conciliando trabalho e estudo.

Diante do contexto universitário, onde os gastos são muitos, os estudantes buscam recursos oferecidos pela própria universidade que possam suprir essa necessidade financeira. Uma vez que exercer um trabalho fora do ambiente universitário pode dificultar ainda mais a trajetória acadêmica e, por vezes, nem é possível, visto que alguns cursos são em horário integral, como o próprio curso de psicologia da UFF/Niterói. O fato de o curso ser integral é uma questão relevante, já que outras universidades estabeleceram apenas um turno, dando assim, oportunidade de seus estudantes trabalharem fora do espaço acadêmico. Pois, uma vez aprovado, entra em cena a preocupação em como garantir a permanência, já que mesmo estudando em uma universidade pública os custos para se manter não são baixos. Mesmo que o ensino seja gratuito, a formação envolve custos, seja de moradia, de alimentação, transporte (TEIXEIRA, 2011).

Portanto, as bolsas e apoios financeiros desenvolvidos e oferecidos são fundamentais para garantir a permanência de muitos estudantes, mesmo que ainda sejam insuficientes. A universidade não é capaz, pelo menos até o momento, de dar conta de toda demanda imposta pelo seu corpo discente. Ela abriu suas portas para o público em vulnerabilidade socioeconômica, mas sem se preparar realmente para atendê-los e ao longo dos anos vem vivendo uma situação de sucateamento fruto de uma perspectiva que encara a formação como uma atividade mercantil e não como um direito de todo cidadão (TEIXEIRA, 2009). Tudo isso é muito violento já que democratizar o acesso, mas não garantir a permanência é forte produtor de sofrimento para esses estudantes.

As estratégias formais que objetivam garantir a permanência dos estudantes vindos das camadas populares são insuficientes. Dentro desta conjuntura, o que observamos é que há um processo que assume características perversas, onde o aluno ingressa no ensino superior e precisa a todo instante criar estratégias de sobrevivência dentro da universidade. Este aluno vive em constante tensão e instabilidade, o que invariavelmente reflete no processo de aquisição do conhecimento (TEIXEIRA, 2009, p. 85).

A incapacidade de atender a demanda daqueles que compõe o corpo estudantil tem efeitos no cotidiano dessas pessoas. Mais que números, esses dados dizem respeito a pessoas reais. Pessoas que ingressaram na vida universitária para mudar a sua realidade para melhor a partir de uma formação que traga mais estabilidade para si e para sua família (NOGUEIRA, 2017). Teixeira (2009, p.18) aponta que “por meio da educação as oportunidades sociais são distribuídas e é através dela que muitas famílias tentam buscar ascensão dentro do espaço em

que se encontram”. Ao encontrar um cenário que não comporta as suas realidades alguns estudantes evadem ou adoecem.

Assim, é preciso questionar a cultura universitária, como sua dinâmica contribui diretamente para o sofrimento emocional e psíquico de seus integrantes, essas questões não se restringem aos estudantes, mas também dizem respeito a professores, servidores e outros funcionários que compõem o ambiente universitário (ARAÚJO, 2017).

O que a gente precisa questionar é a lógica que está na CAPES, no CNPq, nas reitorias, nas pró-reitorias, é a lógica que está na base dos critérios de avaliação, dos prazos, da exigência enorme por produtividade. [...] o debate que a gente precisa levantar, é o que debate que a gente tem plenas condições de produzir conhecimento de qualidade, que a gente tem condição de produzir conhecimento de excelência sem precisar acabar com a saúde mental das pessoas que estão na universidade brasileira, preocupação com saúde mental precisa ser uma política estudantil e uma política pública, porque do jeito que as coisas estão acontecendo não está ok, não está tudo bem e definitivamente não é normal (ARAÚJO, 2017, 12:40 minutos)

Entretanto, o ingresso no ensino superior público está longe de ser apenas uma fonte de sofrimento para os estudantes, ele proporciona também possibilidades e perspectivas (NOGUEIRA, 2017). Ingressar nesse cenário pode trazer mudanças positivas não apenas para ele, mas também para sua família. Para além do orgulho e alegria dos pais, existe a possibilidade de transformações de alguns hábitos familiares, a ampliação de horizontes, acesso a novos conhecimentos. Inclusive, culminando na formulação de diferentes projetos de vida que antes não eram vislumbrados como possíveis. Essa mudança diz respeito a uma ampliação de mundo dessas pessoas ao saírem do contato restrito com sua rede de apoio, conhecendo assim novas formas de pensar e levando isso para dentro da sua casa. (PIOTTO, 2007).

Lembro certa vez que meu pai me disse que “não foi assim que ele me criou”, e apesar de isso soar uma coisa negativa, não era esse o tom ou a intenção. Realmente quem eu sou hoje é completamente diferente da pessoa que pisou na UFF pela primeira vez. A vida universitária me trouxe questionamentos que não transformaram apenas a mim, mas a toda a minha família. Meu pai de anos atrás não me criou para ser quem eu sou hoje, mas quem eu sou hoje interveio para a transformação do pai que eu tenho.

Então, apesar de todas as dificuldades encontradas e na maior parte dos casos, como apontado, a insuficiência do suporte institucional, grande parte dos estudantes conseguem concluir com êxito sua trajetória universitária. Logo, se a oferta da assistência estudantil e do suporte institucional é insuficiente frente as necessidades, o que permite ao estudante a

conquista do diploma universitário? Como produzir a saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial, do cotista?

Alguns alunos conseguem enfrentar as dificuldades e interpretá-las como se fossem desafios a serem superados, enquanto outros as veem como barreiras intransponíveis. Esta última situação pode resultar de uma atitude passiva frente àquilo que é percebido como frustrante, configurando uma propensão ao abandono do curso. (TEIXEIRA et al, 2008, p. 197).

Assumir uma posição passiva frente a formação universitária impede o estudante de ser normativo e de criar alternativas frente as questões que o contexto universitário impõe, o que o coloca em atividade impedida (SILVA e RAMMINGER, 2014).

Na pesquisa realizada por Nogueira (2017), a autora aponta que os estudantes não se apresentam como sofredores em suas narrativas. Apesar de sofrerem, os participantes da pesquisa buscam pela ação formas de enfrentamento e reação frente a realidade. A autora aponta que inicialmente os estudantes apresentavam uma separação de seu mundo para o universitário, e a necessidade da travessia de um para o outro. Mas eles vão se apropriando desse mundo que antes achavam não pertencer como também seu. Eles não apenas atravessam a universidade, eles se inserem nela, cada um à sua maneira se apropriam desse mundo, se inscrevem em um coletivo.

A formação não é passiva, nessa trajetória os estudantes são protagonistas da atividade de formação. É por meio de sua experiência que as transformações sustentadas pelo coletivo se dão (SILVA, 2014). Os estudantes constroem e transformam a realidade. Como dito por uma participante durante uma das Assembleias Estudantis do Diretório Acadêmico do curso de Psicologia da UFF-Niterói (Dapsi), “estou cansada de ser resistência, nós precisamos ser luta”.

2.2 “Estou cansada de ser resistência, nós precisamos ser luta”:³⁴Criação de mundo

A existência de dispositivos de produção de coletivos é fundamental para vencer as dificuldades impostas pela vida acadêmica. A passagem de uma concepção individualista para o enfrentamento coletivo do problema é o que possibilita transformar a realidade universitária. Muitos estudos (ANDRADE et al., 2016; FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 1995; CERCHIARI; CAETANO e FACCENDA, 2005; BOHRY, 2007) apontam para o enfrentamento individualista e psicologizante das questões levantadas pelo estudante. Apresentando as

³⁴ Frase dita por uma estudante do curso de psicologia da UFF/Niterói durante uma assembleia de estudantes do curso.

questões de sofrimento como parte inerente da formação universitária e que, portanto, caberia aos estudantes lidarem.

Compreendemos esse sofrimento como fruto da fragilidade dos coletivos estudantis na vida universitária. Além disso, cabe a universidade compreender a saúde dos estudantes de maneira integral e para além do contexto universitário, “contexto bastante específico e multidimensional que é influenciado por fatores de ordem pessoal, social, econômica e institucional” (VIANA, 2016, p. 89). Podemos ver isso no relato da própria experiência de Costa (2010):

Longe de passar indiferente a tudo isso, acabei por morar em três repúblicas nos meus dois primeiros anos de graduação. No entanto, a falta de um ambiente privado para estipular uma rotina de estudos e trabalho, sem ser constantemente atrapalhado por festas, reuniões políticas de centro acadêmico, por pessoas que preferem passar a noite ao invés do dia acordados, falta de colaboração com as atividades domésticas, como lavar louça, tirar o lixo para fora, manter o mínimo de salubridade nos banheiros, entre outras coisas que não é o caso de citar, mas que todo estudante sabe, foi me deixando sem um referencial de “lar” (COSTA, 2010, p. 21)

A universidade gera grande impacto na vida do estudante, mas a sua relação com ela e em última instância a sua permanência ou não, não diz respeito apenas a sua trajetória ali dentro de seus muros. Além disso, apesar da questão financeira do estudante ser de grande relevância para sua permanência na universidade, as medidas para assegurar que isso aconteça não devem ser restritas a esse aspecto da vida.

Com o esvaziamento dos espaços coletivos de discussão, o estudante fica a sua própria sorte, sem recursos para a ação. A saída dessa lógica individualizante de despotencializar as lutas só pode se dar pelo coletivo, o que possibilita produzir saúde para a comunidade universitária. Ou a comunidade acadêmica se fortalece pelo coletivo, ou fracassa individualmente. Teixeira et al (2008) aponta que:

É no espaço coletivo que os indivíduos partilham suas expectativas e se apropriam dos mitos ou estruturas narrativas próprias de cada curso. São as justificativas do tipo “no início é assim mesmo” ou “depois do segundo ano melhora” que ajudam o estudante a dar um sentido ao seu percurso na faculdade, e assim lidar também com as suas dificuldades. Dessa forma, a importância da interação com os colegas não se restringe ao aspecto afetivo ou de amizade. A inserção social do estudante possibilita a este construir um sentido partilhado acerca das suas experiências no curso – positivas e negativas – ajudando-o a desenvolver estratégias de ajustamento na universidade. (TEIXEIRA et al, 2008, p. 198)

Essa bagagem que o coletivo partilha é o que chamamos, na Clínica da Atividade, de gênero de atividade profissional (CLOT, 2010b). A incorporação do gênero possibilita que os estudantes se apropriem dos gestos, dos recursos coletivos para ação. A inscrição dentro do

gênero é o que possibilita ao graduando conhecer sobre quais regras e possibilidades ele está jogando. A relação com os pares possibilita a apropriação do gênero que mediatiza a atividade de formação. Assim, quando encontra o apoio no coletivo o estudante pode ser normativo e produzir saúde durante a sua formação universitária.

Contudo, não negamos aqui a importância de medidas individuais como a psicoterapia. Uma vez que as medidas de enfrentamento se apresentam de formas individuais e coletivas. O que pontuamos é que essas isoladamente não dão conta de toda a complexidade do problema.

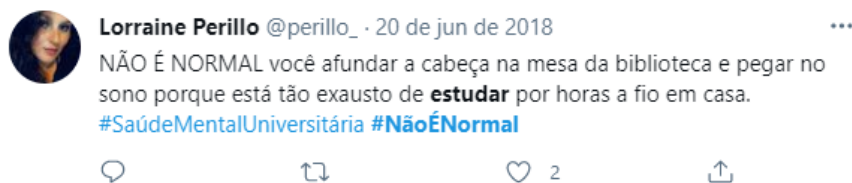
Entendemos assim como Teixeira (2009) que existem dois tipos de recursos que os estudantes podem lançar mão para produzirem saúde, possibilitando a conclusão da formação universitária. Esses seriam os recursos formais assegurados pelo Estado, alguns aqui apresentados no primeiro capítulo, ou ainda os recursos informais, que se referem à criação de novos meios de existir e se relacionar com a vida acadêmica e que surgem apoiados pelo coletivo, principalmente, para dar conta do que a universidade não é capaz de atender.

Nesse sentido, nos últimos anos cresceu nas redes sociais a campanha #NãoÉNormal. Campanha essa que surge para publicizar e dialogar sobre as questões referentes à saúde mental dentro da universidade. Tornando de conhecimento público uma série de narrativas problemáticas que antes ficavam restritas ao ambiente acadêmico. A proposta da campanha estava em compartilhar a partir de imagens e textos uma série de relatos muito fortes que vinham a denunciar a naturalização de um modelo arcaico e hierárquico dentro da academia. Modelo que perpetua o autoritarismo e que desencadeia em diversas formas de preconceito e silenciamento (RIBEIRO, 1969).

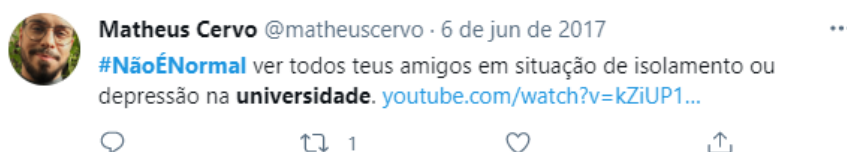
Como nos indica Araújo (2017), a universidade é um lugar tradicionalista, burocrata e muito violento. Um espaço que exclui e gera exaustão seja naqueles que a constitui, de um doutorado, a um calouro.

A campanha #Nãoénormal contou com participantes de diversas universidades de todo o país, onde os estudantes usaram as redes sociais, como o Twitter e o Facebook, para compartilharem seus depoimentos sobre a sua relação com a vida universitária. Foram muitos os temas levantados pelos estudantes e abarcaram aspectos diversos da vida universitária.

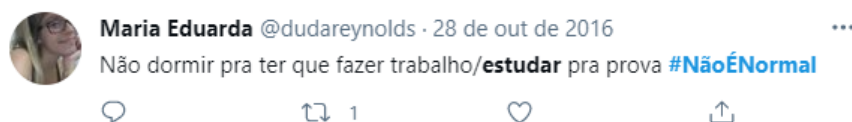
Apareceram relatos referentes à carga excessiva de atividades acadêmicas:



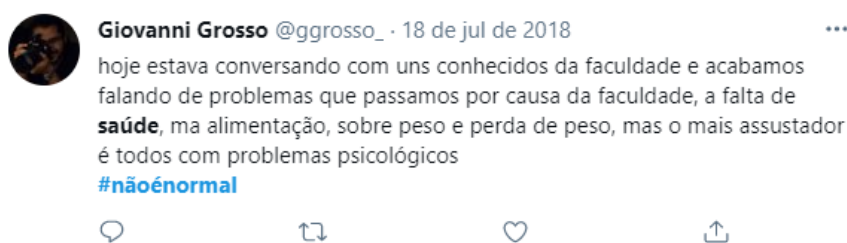
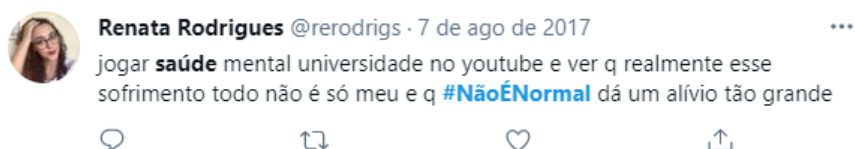
A relação com os amigos:



A relação com as avaliações:



Esses relatos puderam proporcionar a coletivização dessas questões, levando esses estudantes a perceber que essas questões não são só suas e gerando debates nas redes sociais a partir dessas experiências.

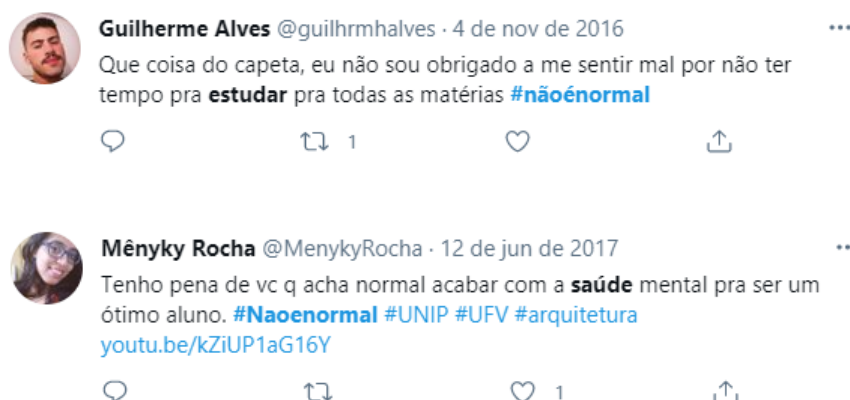


Existem ainda páginas no Facebook como “FAU nãoénormal”³⁵ (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo) e a “Unifei nãoénormal”³⁶ (Universidade Federal de Itajubá), que atuam como canais onde os estudantes podem

35 Disponível em: <https://www.facebook.com/naoenormalFAU/> - acesso em 01/05/2021.

36 Disponível em: <https://www.facebook.com/unifeinaoenormal> – acesso em 01/05/2021.

publicizar as situações vividas na universidade. Situações que levam esses estudantes a pensar que na verdade são eles que não pertencem a esse espaço, o que levam muitos a se sentirem menores e incapazes de estarem ocupando aquela vaga.



A exigência na universidade se dá em um nível adoecedor e sem escapatória. O estudante se vê dividido entre duas possibilidades, ou sofre as consequências por tentar se desdobrar para dar conta de toda a demanda ou com o peso da culpa por não conseguir dar conta de tudo. Seja qual for o caminho seguido é muito violento e deixa prejuízos sérios (ARAÚJO, 2017).

Essas falas são fundamentais para conhecer a universidade além dos números apresentados pelas pesquisas, enxergar as questões encarnada em pessoas reais incita ainda mais a urgência em discutir esse tema dentro e fora dos muros da universidade. Contudo, mais que a reclamação pela reclamação, esses movimentos são pontos de partida para a discussão das controvérsias presentes no ambiente universitário e da ampliação do poder de agir de seus atores.

A intenção aqui não é promover um espaço de queixa a universidade, mas mostrar que é isso que mais aparece quando vamos estudar a respeito desse espaço, o que se faz presente até mesmo na pesquisa bibliográfica desta pesquisa. Entretanto, muitas outras coisas vêm sendo produzidas sem a mesma visibilidade. Como podemos dizer que universidade produz só sofrimento quando vimos ao longo dessa discussão tantos recursos potentes para os estudantes produzirem saúde?

A transformação desse espaço só pode se dar a partir de seus protagonistas. Nesse sentido, a comunidade acadêmica como um todo, e isso inclui alunos, professores, servidores,

técnicos, a comunidade a qual está inserida, são fundamentais para a transformação desse cenário. E não apenas um movimento institucional que é ditado de cima para baixo.

Outra importante iniciativa para coletivizar as situações vividas na universidade se deu pela formação da Frente Universitária de Saúde Mental (FUSM)³⁷ composta por alunos dos cursos de Direito/USP, Medicina/Santa Casa, Medicina/USP, Politécnica/USP e Psicologia/USP que “decidiram se unir para tentar lutar pela saúde mental e pela melhoria da qualidade de vida dos estudantes”. Pela natureza da discussão, há uma mobilização crescente de estudantes que se sentem atingidos pelo tema. Esse grupo nasceu para expressar as dificuldades da vida universitária e de fazer frente a essa realidade, de ser luta.



Cartazes divulgados pela página do Facebook da FUSM

Possibilitar espaços em que os estudantes possam dialogar com outros estudantes sobre as dificuldades que a vida universitária traz para sua vida pode ser um caminho para formar coletivo e produzir recursos para a ação em direção a mudanças que são imprescindíveis. Além disso, enquanto o próprio funcionamento, a estrutura e a lógica da universidade não forem pautadas em discussões verdadeiras e profundas, medidas em relação à permanência ou não de estudantes não serão efetivas. Enquanto não discutirmos qual universidade vem sendo produzida continuaremos “enxugando gelo” e reproduzindo uma lógica excludente, silenciadora e produtivista.

2.3 A Universidade produz sofrimento?

Quando analisamos a vida universitária precisamos estar atentos a duas concepções muito difundidas de universidade. Em primeiro lugar, uma visão apaixonada, onde a universidade é o Jardim do Éden aonde todos vão para “evoluir” e criar. Outra concepção é a de universidade como algoz, fonte de sofrimento para sua comunidade universitária. Como um ente a parte. Essas visões não levam em conta o que viemos discutindo ao longo deste

³⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/frentedesaudemental/> - acesso em 01/05/2021.

trabalho, que a universidade é fruto de uma sociedade. E, portanto, ela reflete e cria os comportamentos e desejos da sociedade que a compõe.

Discutir o sofrimento no ambiente universitário partindo unicamente de um desses dois lugares é alienar a universidade de si mesma. A discussão sobre uma universidade adoecedora é uma pauta de extrema importância como vimos em nosso levantamento bibliográfico, não podemos negar a relevância dessa questão. Contudo, discutir isso apenas no âmbito universitário seria eficiente? Apenas os universitários estão adoecendo mais ou este é um sintoma social? Se a universidade está doente o que isso diz sobre a sociedade em que essa está inserida?

Quando falamos da universidade nos referimos a um espaço carregado de tensões. É nesse campo de controvérsias que essa pesquisa está inserida. Não nos cabe dizer se é bom ou ruim, pois isso apenas moraliza a discussão sem contribuir com ela. O que temos é um jogo de tensões fundamental para produzir transformações e gerar desenvolvimento. Afinal, como apresenta Ribeiro (1969):

As universidades são subestruturas enclavadas dentro de sistemas sociais globais e, trazem como tais, não em si mesmas as condições de transformação da sociedade total, tendendo antes a refletir as mudanças que a sociedade já experimentou que a imprimir-lhe alterações. [...] tanto podem servir à manutenção do sistema vigente no que tem de arcaico, como para imprimir-lhe características renovadoras. Pode-se, então, conseguir que a instituição universitária atue antes como agente de transformação progressista que como freio de atraso, mediante a possibilidade de explorar as contradições inevitáveis no desenvolvimento das estruturas (RIBEIRO, 1969, p.168).

A forma como cada universidade reage a todas essas tensões torna seu caminho muito singular. Ribeiro (1969) aponta o que podemos constatar ainda hoje, que a universidade pública atravessa uma crise conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica. É conjuntural na medida em que o mundo, a sociedade e os modos de produção, estão constantemente passando por transformações que exigem da universidade preparo para dar conta dessa demanda. É política uma vez que este campo é movido e habitado por diferentes tensões e controvérsias. É estrutural uma vez que o que se coloca em questão é que a universidade é essa e para quem, uma vez que o que se apresenta hoje é fruto de uma história e de transformações. E por fim, intelectual e ideológica dado o desafio de estudar melhor a própria universidade, uma vez que esse espaço pode atuar tanto como agente de conservação da ordem instituída, como motor de transformação.

A crise da universidade diz respeito às contradições presentes e a crise da própria sociedade que reflete em todos os campos sociais. A universidade é uma subestrutura inserida numa estrutura social global, que tende a perpetuar as instituições sociais (RIBEIRO, 1969). O que se coloca de forma imperativa é uma postura que possibilite uma transformação estrutural da sociedade que em vez de consolidar, coloque em questão sua dominação, assumindo toda responsabilidade nessa luta.

Então, colocar em questão se a universidade produz sofrimento ou não, não é tão interessante para a nossa discussão. Não negamos o caráter excludente e a profundidade relacionada a discussão da permanência na vida universitária, mas a posição que assumimos é de focar a nossa atenção nas controvérsias que marcam esse campo. Afinal, mesmo com todas as dificuldades muitos estudantes persistem na formação e recebem seu diploma universitário. Entendemos a universidade como espaço de lutas, de transformação da realidade de toda sociedade e em especial daqueles que estão dentro dela.

No próximo capítulo, percorreremos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa. Nos aliamos assim, a Clínica da Atividade e ao conceito de saúde de Camguilhem para colocar em diálogo a nossa questão de pesquisa que é: Como produzir a saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial, do cotista, de modo a garantir a sua permanência? Para isso, lançaremos mão da inventividade da Clínica da Atividade para criar um método que sirva a análise, que se transforme para potencializar o desenvolvimento da atividade e a ampliação do poder de agir dos estudantes, especialmente, após todos os impasses acarretados pela pandemia da Covid-19.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E MÉTODO

Durante o percurso que nós traçamos ao longo desse trabalho, apoiados em nossas referências bibliográficas, conhecemos algumas tensões e controvérsias importantes para a nossa discussão. A universidade que temos hoje é fruto e palco de muita luta da comunidade acadêmica. Mesmo com o caráter excludente desse espaço, que torna essa realidade distante ou impensável para muitas pessoas, pudemos ver um pouco ao longo dessas páginas essa mudança de perspectiva, que ainda não está consolidada, mas que vem se construindo. Então, quando falamos de democratização do acesso ao ensino superior, estamos colocando em jogo não apenas o ensino, mas a possibilidade de transformação da vida, a diminuição das desigualdades sociais. A formação universitária é um meio de mudar a vida do estudante e da sua família.

Entretanto, para assegurar essas transformações não é preciso apenas garantir o acesso, é necessário mais ainda garantir a permanência. Acesso e permanência devem caminhar lado a lado. Assim, quando a universidade não oferece garantias de permanência suficientes e não disponibiliza todos os recursos necessários, apostamos na capacidade normativa dos alunos de criar seus próprios recursos para suprir essas faltas. Existe sofrimento? Como pudemos ver em nossos estudos existe, mas também existe potência. Não é sofrimento ou potência, ambos se dão.

Retorno à reflexão da Cristiane Conceição, dirigida a mim durante uma aula, mencionada na introdução dessa Dissertação, afirmando que mesmo com as minhas questões em relação à experiência universitária algo me possibilitou continuar e concluir a formação. Como isso foi possível para mim e é possível para tantos outros estudantes?

Ao buscar discutir saúde dentro na universidade ou, ainda, como os estudantes vêm produzindo saúde, nos vemos com um número muito limitado de trabalhos para dialogar. Se focarmos no nosso campo, seja a UFF ou o curso de psicologia, torna-se ainda mais difícil. Essa escassez de estudos com o diálogo mais próximo do que estamos propondo aqui, também contribui para o percurso mais amplo que viemos traçando até este capítulo. Então partimos de um contexto amplo para chegarmos a nossa questão.

A questão que sustenta essa pesquisa nasce do meu período como estudante de graduação. Compreendemos que o que se passa com o sujeito não diz respeito apenas a ele, o que se passa no “mundo psíquico vem da atividade psicológica do sujeito na comunidade dos

outros sujeitos” (CLOT, 2007, p. 156). Para Clot (2010, p.33), o sujeito é definido pela sua capacidade de ser afetado, de colocar funções a serviço uma das outras. É nesse movimento funcional que o sujeito se dá. Ainda segundo o autor, “O sujeito é, de preferência, uma espécie de escultura na história das atividades próprias de cada um, história no decorrer da qual a forma se revela por subtração e não por adição”.

O sujeito não está integralmente em sua atividade precisamente porque ele é, antes de mais nada, heterogêneo, sujeito de várias atividades psíquicas ou práticas que convergem nele, mais ou menos vinculadas ou desvinculadas, mais ou menos disponíveis as reorganizações funcionais que supõem seu desenvolvimento (CLOT, 2010b, p. 31)

Sem os conflitos alimentados pelo social, o funcionamento psíquico pode encolher-se e até mesmo extinguir-se. Sem essa troca não há abertura para o diálogo interior (CLOT, 2010b). “Não é o indivíduo que precede o processo de individuação; é o inverso que ocorre – e desde o começo: a criança não entra na sociedade como indivíduo; pelo contrário, ela só é um indivíduo quando sai desta”. (CLOT, 2007, p. 81). A minha experiência pessoal é uma experiência social, mesmo com minhas particularidades, existe um comum entre a minha trajetória e de tantos outros estudantes cotistas desse mesmo curso. Assim nasce a nossa questão: Como produzir a saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial, do cotista, de modo a garantir a sua permanência?

Para alcançar o nosso objetivo, nós focaremos em nosso campo de pesquisa: o estudante de psicologia do campus de Niterói da UFF. É a partir desse campo empírico que nós faremos a análise acerca da produção de saúde dos estudantes universitários. Com isso, eu retorno agora a curso no qual eu me formei com algumas questões: como produzir saúde durante o percurso da graduação? o que permite a garantia da permanência?

3.1 Saúde, Trabalho e Formação

Para entender como é que se produz saúde durante a trajetória universitária precisamos entender o que aqui estamos chamando de saúde, já que esse conceito tem múltiplos sentidos.

Uma forma de interpretar o que é saúde pode ser a restringir a ausência ou presença de doenças, estabelecendo uma posição dicotômica entre o que seriam esses dois estados.

Já segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde é caracterizada pelo “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consistindo somente da ausência de uma doença ou enfermidade” (OMS, 1946). Mesmo essa definição se mostrando uma

ampliação em relação a outras definições que colocam saúde e doença como antagonistas, ela ainda apresenta o ideal da saúde perfeita.

Nesse sentido, os estudos de Canguilhem (2009), que é de quem nos aproximamos, é de extrema importância. Para ele, a saúde não se define pela presença ou ausência de doenças, ele foge dessas posições dicotômicas. O autor apresenta uma perspectiva em que a saúde é caracterizada pela capacidade de enfrentar novas situações instituindo novas normas. Para ele, o que define o ser vivo é a capacidade de inventar um mundo para viver, isto é, o humano não se adapta ao mundo, ele produz o mundo.

[...] devemos dizer que o estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. A doença é ainda uma norma de vida, mas uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma. O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes. (CANGUILHEM, 2009, p. 72)

A saúde não é o esquecimento da doença, ela diz respeito à capacidade de ser normativo, ou ainda, de criar meios de existir frente aos obstáculos. Quando esse processo de reorganização da experiência não ocorre, pode haver um entrave na vida do sujeito, o que tem efeitos diretos na sua saúde. Assim, “a saúde não se opõe a doença, do mesmo modo que não se identifica com ela, mas procura apropriar-se dela. Sua tentativa consiste em tentar alterar o estatuto da doença” (CLOT, 2010b, p. 113).

Então longe de ser algo natural ou passivo, a saúde é uma atitude ativa do sujeito frente ao seu meio. Ser saudável não é se sentir normal, é ser normativo, é conseguir criar recursos para ação a partir do que já foi vivido (CLOT, 2010b).

O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas. Permanecemos normais, com um só rim, em determinado meio e em determinado sistema de exigências. (CANGUILHEM, 2009, p. 77)

Ao ser normativo o sujeito pode inclusive criar problemas, esse mundo que ele cria para viver não é necessariamente melhor. É preciso pontuar isso para não cair no risco do discurso de que todo entrave traz mudanças benéficas para a vida. A normatividade é a capacidade de instituir novas normas e com isso sair daquele embaraço, mas o que vai ser criado a partir disso não é bom ou ruim, é uma possibilidade, ou seja, se necessário um indivíduo pode viver sem um rim, isso não quer dizer que isso seja benéfico para ele.

Contudo, entre as opções possíveis essa pode ser a escolhida naquele momento. O sujeito ultrapassa uma norma e institui uma nova para dar conta do obstáculo que se colocou para ele.

Essa é a perspectiva que nós sustentamos ao longo da construção desse trabalho, que mesmo frente a todos os obstáculos, os estudantes são normativos e conseguem concluir sua formação universitária, produzindo saúde nesse processo. Ao apontarmos esse fato, apostamos na saúde e na posição ativa desses estudantes frente aos desafios impostos pelo seu meio, ações como a organização que eu tinha com as minhas amigas de compartilhamento de resumos para dar conta do que precisávamos, a aluna que faz crochê durante as aulas, a organização da *mesinha*, ou ainda, o projeto Dança UFF e as aulas de natação apresentados por Junqueira (2021). Então, apoiados em Clot (2010b) apontamos que o estudante deve servir-se de seus recursos, recursos esses que ele cria e alguns que ele até mesmo desconhece que faz uso para instituir novas normas e se manter saudável.

No entanto, apesar de o desafio ser a possibilidade da criação de algo novo, esse processo nem sempre vai ampliar os meios de agir do sujeito. Ao se encontrar um impasse para o qual não tenha recursos ou que não consiga desenvolvê-los, o sujeito se defronta com um entrave que o paralisa, encontrando-se assim em uma atividade impedida. Portanto, só existe produção de saúde quando o sujeito tem ou desenvolve recursos para ação, ou seja, quando há atividade (SILVA e RAMMINGER, 2014). A saúde ou a doença são produtos da atividade humana e a partir da abordagem que adotamos, que é a Clínica da Atividade, não nos cabe tentar suprimir a doença, mas cuidar da saúde (CLOT, 2013).

Quando digo cuidar do trabalho, em francês, tem um duplo sentido: transformar o trabalho, mas também, em francês, fazer um bom trabalho, é a qualidade do trabalho bem-feito que é uma fonte de saúde. E, poderíamos dizer, para que a organização do trabalho apreenda no vivo que os trabalhadores são seres humanos responsáveis por aquilo que fazem, o que não é fácil de ser colocado em evidência e é essa a ideia, fazer com que a organização leve em conta que os trabalhadores são seres humanos responsáveis por aquilo que fazem. Para que eles apreendam isso em toda sua importância é necessário fabricar métodos que mostrem isso, fabricar métodos que mostrem que os trabalhadores são capazes de transformar a situação de trabalho. (CLOT, 2010a, p. 222)

O que nós nos propomos na Clínica da atividade não é cuidar das pessoas, mas sim cuidar do trabalho de forma a transformar as situações de trabalho. Cuidar da saúde em termos de análise do trabalho é um método de ação, de fazer os trabalhadores trabalharem para cuidarem do seu trabalho. Afinal, o protagonista e autor da transformação não é o especialista, como o psicólogo do trabalho, mas sim os trabalhadores (CLOT, 2010a).

Para Clot (2007), o trabalho exerce uma função psicológica insubstituível na vida do sujeito. Ele oferece oportunidades, a possibilidade de ser sujeito de sua história. O autor aponta que por meio do trabalho o sujeito não apenas pode realizar todas as vidas que julga merecer, mas também as cria, ele permite o alcance de privilégios restritos apenas a algumas camadas sociais ao longo de muitos séculos.

O trabalho requer a capacidade de realizar coisas úteis, de estabelecer e manter engajamentos, de prever com outros e para outros algo que não tem diretamente vínculo consigo. [...] O trabalho é demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história: uma história coletiva cristalizada em gêneros sociais em geral suficientemente equívocos e discordantes para que cada um deva “dar sua própria contribuição” e sair de si. (CLOT, 2007, p. 73-74)

O trabalho é aquilo que coloca o sujeito em sociedade, onde é possível compartilhar seus interesses, se desenvolver e o que o leva a sair de si e explorar o mundo. O trabalho estabelece uma lei de reciprocidade, onde cada um contribui para a existência de todos de forma a garantir a sua (CLOT, 2007). “O trabalho é, então, a capacidade de estabelecer engajamentos em uma história coletiva.” (SILVA e RAMMINGER, 2014, p. 4755), ou ainda, é “um dos gêneros da atividade humana entre outros gêneros, ele condiciona a perenização de todos os outros ao assegurar ou não a sobrevivência de cada membro da espécie, mesmo ao preço das mais graves desilusões.”. Longe de ser uma renúncia de si, essa é uma forma de inscrição tanto social quanto histórica (CLOT, 2007, p. 90).

Essa concepção de trabalho nos leva a alguns questionamentos: A formação universitária permite ao estudante transformar a sua realidade? A alcançar lugares antes inalcançáveis? Ser sujeito de sua história? Podemos dizer que a formação, assim como o trabalho, tem uma função psicológica para o estudante universitário?

Apesar de nossa linha teórica ter os trabalhadores como protagonistas da análise, nesta pesquisa teremos os estudantes da graduação em psicologia da UFF/Niterói ocupando esse lugar. Propomos isso, pois entendemos que o estudante universitário desempenha uma atividade, que é a atividade de formação, mas o que é atividade?

Para Clot (2007, p. 97) a unidade elementar da análise do trabalho está na atividade dirigida. A palavra dirigida comporta três sentidos diferentes, “Na situação vivida, ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros”, ou ainda, o trabalho é uma atividade dirigida ao outro, ao objeto de trabalho e ao ofício.

Essa atividade diz respeito à luta entre ações rivais para desempenhar uma tarefa, ela abarca aquilo que foi realizado, mas também o que foi deixado de fora. Nela estão presentes uma série de possibilidades, compreendendo tudo que existe entre o prescrito e o realizado.

A atividade é sempre mais do que os gestos realizados, passíveis de observação direta. Sujeita a pressões, normas, situações mutantes, a atividade sempre se realiza em um plano de interferências de intenções, exigindo decisões do trabalhador que deve proteger seus propósitos de outros concorrentes. Dizendo de outra forma, a atividade é sempre um tensionamento entre várias atividades possíveis. Para além de uma concepção amorfa, desencarnada, da atividade de trabalho, propõe-se incluir neste conceito os conflitos do real. Sendo a atividade um processo de escolhas entre vários possíveis, atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que se escolhe não fazer, o que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir, o que se desejaria fazer, o que não se faz mais. Ou seja, com o conceito de real da atividade, fica ressaltado que as escolhas, as decisões a serem tomadas, o modo como estas são tomadas, as dúvidas, as alegrias e insatisfações são parte do processo que é a atividade. Uma vez o gesto realizado, a tarefa cumprida, as características do processo que se deu não desaparecem, continuam a existir como pré-ocupações que exercem influências na atividade futura. (SILVA, 2014, p. 83)

Sendo assim, o sujeito nunca está passivo quando está em atividade e a partir de uma avaliação de si e do outro, ele faz escolhas para realizar o que precisa (CLOT, 2010b). Então, nós partimos do pressuposto que a formação universitária pode ser estudada como uma situação de trabalho e os graduandos como um modo de ser trabalhador na medida em que desempenham a atividade de formação. Ao fazer essa afirmação nós indicamos a existência de um ofício de estudante.

Contudo, o que é o ofício e qual a importância da construção de um ofício de estudante? Silva e Ramminger (2014) apontam que o ofício é um conceito processual constituído no embate de suas quatro dimensões.

Ele [ofício] é uma espécie de entidade viva que conserva uma história coletiva, ao mesmo tempo situada e referida a um fazer mais ou menos protocolado em determinado grupo social, e é também constantemente recriado pelos trabalhadores. O ofício vive, então, desse conflito estrutural, de uma discordância criativa ou destrutiva entre quatro instâncias que compõem sua arquitetura: pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal (CONCEIÇÃO, 2016, p. 49).

O ofício não é uma prática, uma atividade, ou ainda uma profissão, não está em um lugar fixo, ele transita. Por isso, ele não é de forma algum sedentário, o ofício vive das ligações e rupturas das instâncias que o compõe. Quando esse movimento fica impedido ou paralisado ocorre um grave risco para a saúde. É preciso cuidar do ofício para que ele seja recurso para a saúde e não fonte de doença (CLOT, 2013).

Quando falamos de análise do trabalho em clínica da atividade nossa atenção recai principalmente sobre a dimensão transpessoal do ofício, nós buscamos “a partir da análise estilística das ações, pôr o gênero profissional a trabalhar para que ele permaneça, volte a ser ou passe a ser um meio de agir coletiva e individualmente na situação” (CLOT, 2007, p. 202).

Assim, para o desenvolvimento do ofício a transmissão do gesto é essencial, sem a segurança de estar apropriado desses gestos a saúde do trabalhador fica comprometida, pois lhe faltam recursos para ação (CLOT, 2010b). A transmissão e apropriação desses gestos se dá pelo que Clot (2010b) chamou de gênero profissional. Para o autor, gênero diz respeito à história da atividade compartilhada por determinado grupo, isto é, a bagagem de ferramentas que esse grupo compartilha para lidar com as situações do dia a dia. Nesse repertório estão inclusas as regras, os modos de dizer e fazer, as expectativas.

O estudante que ingressa na universidade se vê em uma nova realidade, o que produz efeitos em diferentes áreas da sua vida como vimos no capítulo anterior. Nesse sentido, o gênero é fundamental, pois ele é o meio, é quem vai fazer ponte entre o prescrito, o próprio sujeito e seus pares. Ele abarca uma gama de gestos possíveis e impossíveis que o estudante faz uso para realizar a sua atividade (CLOT, 2010b).

É na atividade que o gênero profissional é, ao mesmo tempo, produzido e é recurso para a ação. Por isso, afirmamos que o gênero é decisivo para a ampliação do poder de agir dos estudantes. Ele permite o uso dos recursos coletivos que o compõe para dar conta da atividade, assim como trás segurança para sustentar seu poder inventivo. O que o torna fundamental para a construção de um coletivo de trabalho ao fazer viver o coletivo no sujeito. Sem esse recurso o sujeito não tem um interlocutor, se vê sozinho frente às dificuldades impostas pela atividade, isto é, sem uma mediação, o que gera efeitos diretos em sua saúde (CLOT, 2010b).

Assim, quando chega um novato o que lhe é transmitido está para além das prescrições, mesmo que essas também tenham a sua importância. Essa transmissão não é dita, não é ensinada, ela é vivida pelo novato no dia a dia. O gênero profissional apesar de intransmissível é incorporado pelo estudante a partir da sua experiência no coletivo (CLOT, 2010b).

Nessa confrontação à qual o novato submete, ainda que a sua revelia, a atividade daqueles que estão à sua volta, a ação realizada desprende-se, por contraste, de cada um e, finalmente, deixa de pertencer a alguém em particular. Sem proprietário exclusivo, ela torna-se disponível. Posso, então, colocá-la a minha disposição, apropriar-me e tomar posse dela. Afinal de contas, aprendendo a distinguir os outros entre si é que consigo distinguir-me deles. O novato acaba por incorpora-los no decorrer da própria história profissional, como se fossem recursos de um desenvolvimento próprio. (CLOT, 2010b, p. 179)

O novato deixa de ser novato quando a atividade deixa de ser uma fonte de preocupação e torna-se meio de agir, não só sobre o trabalho, mas também sobre o próprio coletivo. Quanto mais apropriado do gênero profissional menos ingênuos serão os gestos praticados, o que o torna mais instrumentalizado para dar conta do real. Assim, diferente de um veterano, faltam ao calouro recursos para ação. Ele ainda não se apropriou desta bagagem coletiva que será incorporada, assim como, reconstruída coletivamente ao longo de sua formação.

Sem esse instrumento ou de meios de desenvolvê-lo, os estudantes quando confrontados pelos desafios do cotidiano se veem sem recursos para a ação. O que os levam a uma atividade impedida que tem efeito direto na sua saúde. Afinal, sem atividade não há produção de saúde, na atividade impedida o que se produz é o desgaste (SILVA e RAMMINGER, 2014). Além disso, é graças a incorporação do gênero profissional que a atividade pode tornar-se realmente sua e não apenas a repetição da prescrição, nesse sentido, o veterano é fundamental para que o calouro se aproprie dos recursos e os recrie.

Anteriormente, quando falamos de coletivo é preciso entender que estar em um não diz respeito apenas a pertencente a um grupo, mas é antes de tudo um instrumento para o trabalho. Um instrumento que o sujeito faz uso mesmo ao trabalhar sozinho. Dessa maneira, podemos afirmar que o coletivo está no sujeito (CLOT, 2013). Isso só é possível porque o trabalhador ao incorporar o gênero profissional se inscreve nesse coletivo. Então à medida que eles compartilham esse mesmo interlocutor, que não está anunciado, mas está presente em cada gesto, isso permite a criação e utilização desses recursos coletivos para a ação. É essa dinâmica que permite manter o ofício vivo, o alimentando e o transformando (CLOT, 2010b).

O coletivo de trabalho não é sedentário e é a partir do gênero profissional que ele se torna recurso para o desenvolvimento da ação de cada um de seus integrantes. O gênero é fundamental para as situações de trabalho fluírem de forma saudável, seu enfraquecimento, ou mesmo, seu impedimento, são fontes de sofrimento e amputação do poder de agir. Então,

da mesma forma que o coletivo fortalece e gera influência no sujeito, ele inversamente atua da mesma forma sobre o coletivo ao ampliar o seu próprio raio de ação (CLOT, 2010b).

Trazendo essa questão para o ambiente universitário podemos ver como essa discussão é importante. O sentimento de viver uma mesma história partilhada e compartilhar dos gestos permite ao estudante se reconhecer como pertencente a um coletivo. Essa história compartilhada possibilita o desenvolvimento do poder de agir dos sujeitos para além da organização do trabalho, possibilita o seu devir, a sua produção de saúde (CLOT, 2013). O enfraquecimento dos coletivos por sua vez deixa o sujeito nadando sozinho em um mar traiçoeiro a sua própria sorte.

Assim, o trabalho, e no nosso caso a formação universitária, será operador de saúde quando for normativo. A saúde é produzida à medida que o estudante realiza suas tarefas, se ver inserido em um gênero e contribui para a renovação do ofício. Em última instância, o que temos nesse cenário é a ampliação do poder de agir desses sujeitos. (SILVA e RAMMINGER, 2014). Dessa forma, a ampliação do poder de agir e desenvolvimento do sujeito dentro da análise do trabalho não é um ganho só para ele, mas é antes de tudo para seu coletivo (CLOT, 2010b).

Afirmar que a formação pode produzir saúde não é ignorar o caráter excludente e as problemáticas que envolvem a vida universitária. Assim como, reconhecer que o trabalho pode produzir saúde não é negar os efeitos nocivos que a organização do trabalho pode ter sobre a vida dos trabalhadores (SILVA e RAMMINGER, 2014). É reconhecer o potencial inventivo e normativo que esses sujeitos podem desempenhar dentro desses espaços a partir do momento que se veem inseridos em um ofício e, portanto, em um coletivo que não apenas sustente essas transformações, mas que também as incentive a partir das controvérsias ali presentes.

Nesse cenário, o papel do analista é apoiar esses coletivos na ampliação dos seus meios de agir. Não é o especialista quem transforma a situação de trabalho a que ele é convocado, ele é na realidade quem sustenta o processo de discussão, as controvérsias, o que leva a transformações realizadas pelos próprios trabalhadores. Existe uma “organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT, 2010b, p. 119), podemos dizer ainda, que o coletivo de trabalho é fundamental para mediatizar o trabalho coletivo, o que ajuda a cuidar do ofício e por consequência da saúde de seus trabalhadores.

A Clínica da Atividade afirma que os trabalhadores são os protagonistas da atividade. Por isso, somente eles podem sustentar coletivamente as transformações, pois é através da sua experiência que elas podem se dá (SILVA, 2014). Essa pesquisa, nesse contexto, é um instrumento a disposição dos estudantes. Queremos fazer dela um recurso para a ampliação do seu poder de agir, pois apenas quando uma experiência possibilita a vivência de outras que o sujeito torna-se sujeito de sua história (CLOT, 2000).

3.2 Método

A Clínica da Atividade trabalha com métodos indiretos pois a experiência vivida não está diretamente acessível. Uma vez que o que foi vivido, foi vivido a partir do embate de várias possibilidades. A atividade comporta todas essas possibilidades, as escolhidas e as deixadas de lado, mas essas escolhas não são visíveis diretamente e são acessadas por meio da reflexão da ação, da análise da atividade. Para isso, é necessária a criação de um dispositivo que possibilite a transformação de uma experiência vivida em uma nova experiência a ser analisada. Assim, o que vai ser analisado é o processo e, por isso, o método indireto é fundamental (CLOT, 2010b).

Dentro da Clínica da Atividade, como nos aponta Lima (2017), o método se apresenta como um artifício formador e, portanto, ele mesmo é impulsionado a transformações. Sem isso, a análise da atividade pode encontrar-se inibida de sua potência.

Sendo assim, o método de análise da atividade se apresenta como um artifício formador, um recurso de transformação do trabalho e, com isso, o próprio método é compelido a passar por transformações. [...] Consideramos que somente um método de análise da atividade que traz consigo a potência de se transformar pode abrir caminho para o desenvolvimento da atividade. Caso contrário, a formação correria o risco de ficar presa ao método de análise da atividade, despida de sua potência criadora, inibindo ou inviabilizando o desenvolvimento do poder de agir dos sujeitos. (LIMA, 2017, p. 64)

Assim, em Clínica da Atividade, temos a invenção de métodos para investigar a atividade. Onde, longe de se apoiar em métodos prontos, em caixinhas a serem aplicadas, o método deve servir a análise. Deve transformar-se para potencializar o desenvolvimento da atividade e a ampliação do poder de agir dos protagonistas da atividade.

Nesse sentido, nós nos filiamos a outras pesquisas que se apropriam dos métodos da Clínica da Atividade para transformá-los e inventar novos métodos de análise da atividade (GODOY, 2022; ARMAROLI, 2021; CHAVES, 2018; LIMA, 2017; SOUTO, 2016; CONCEIÇÃO, 2016; ROSA, 2017).

3.2.1 Um método a ser inventado

Durante toda a minha trajetória acadêmica, seja na graduação ou na pós-graduação, o debate sobre a produção de saúde e a permanência dentro da formação esteve presente. Participei dessas discussões em sala de aula, onde inclusive nasceu esta pesquisa. Participei dessa discussão na Semana da Psicologia. Dialoguei sobre isso com colegas. Estive presente na criação do Programa de Prevenção e Atenção à Saúde Mental dos Estudantes da UFF e nas conferências do Setembro Amarelo na UFF. Participei de Assembleias estudantis e do Fórum de Avaliação do Ensino Remoto. Durante os anos de 2019-2021 estive presente na pesquisa “A Gestão da Formação do estudante de Psicologia da UFF: o ponto de vista da atividade”. Onde essa questão existia ou onde pudesse incitá-la eu estive presente ao longo desses quase dez anos na universidade.

Entretanto, o método que eu estava construindo e pretendia levar a campo durante a pesquisa foi atravessado por muitas questões, sendo sem dúvidas a mais desestabilizadora a pandemia da Covid-19. Quando irrompeu a pandemia foi preciso inventar novos modos de viver e esta pesquisa não fugiu disso.

Por um tempo eu estive paralisada pelo que eu não conseguiria fazer dado os vários entraves causados pela pandemia e pelo ensino remoto. Nesse lugar que eu me encontrava meus pares foram fundamentais para me mostrar que eu precisava me reapropriar do que eu vivi e debati ao longo desses vários anos. Que no lugar de focar no que eu não conseguiria fazer, eu precisava focar na potência de tudo que eu experimentei ao longo da minha trajetória.

A partir dessa intervenção, pude perceber que eu tinha bagagem para colocar em diálogo essas experiências que eu vivi em diferentes lugares e produzir uma análise. A partir dessas experiências que nasceu a questão que vem me instigando e que está em discussão nessa dissertação: Como produzir a saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial, do cotista, de modo a garantir a sua permanência?

No próximo capítulo, faremos a nossa análise sobre a importância da construção e participação em coletivos, sejam eles institucionais ou informais, durante a trajetória acadêmica. Assim como, a importância deles para a criação de recursos para ação que sustentem a normatividade dos estudantes de psicologia da UFF/Niterói. São esses coletivos que permitem aos estudantes se apropriarem, criarem e recriarem recursos como estratégias para a produção de saúde e por consequência sua permanência na universidade. O que é fundamental para a ampliação do poder de agir desses estudantes.

4. DISPOSITIVOS DE ANÁLISE: OS COLETIVOS E ESPAÇOS DE DISCUSSÃO PARA CRIAÇÃO DE RECURSOS PARA AÇÃO

4.1 O ensino remoto

Com o surgimento da Covid-19 e avanço da pandemia no ano de 2020, o isolamento social se tornou uma dura e abrupta realidade. Com isso, a reorganização da vida se fez imprescindível, e a vida universitária não fugiu dessas reformulações.

O ensino remoto surgiu como uma alternativa para sustentar a continuidade do funcionamento da universidade durante esse período, o que foi questionado e visto com cuidado por muitos, dado o interesse na implantação da Educação a Distância (EaD) dentro do ensino público. Dada à impossibilidade dos encontros presenciais, os espaços de estudo e sociabilidade que conhecíamos foram transformados em quadradinhos dos aplicativos de conferências, por vezes sem rosto e sem som, dentro de um ambiente virtual. O ensino remoto foi, durante o período de isolamento social, a solução adotada, mas não a única, para perpetuar, mesmo que em sua fragilidade, a relação entre os estudantes e a universidade.

Entretanto, o ensino remoto não apenas trouxe uma nova realidade social, como também tornou mais urgentes questões que já existiam antes. A alta demanda exigida por esse período aliada a escassez de recursos, até mesmo tecnológicos, expôs a desigualdade com qual o ensino chega as diferentes camadas sociais que compõe a universidade, o que atualiza a exclusão que já existia previamente (SOUZA e MIRANDA, 2020).

Isso tudo coloca em evidência as diferentes necessidades que os estudantes encontram quando entram no ensino superior público. Podemos tornar o ingresso o mais democrático possível com as medidas que já citamos anteriormente, mas as condições para a permanência não são iguais para todos os estudantes, as necessidades se diferenciam.

Assim, com a adoção do modelo, houve uma preocupação das universidades de torná-lo acessível. Minimizando ao máximo, especialmente, os efeitos de uma possível exclusão digital. Na UFF, o ensino remoto na graduação foi aprovado pela Resolução CEPEx nº160/2020, de 14 de agosto de 2020, em "caráter excepcional e temporário" e as medidas de assistência estudantil para dar conta desse novo cenário acadêmico foram desenvolvidas pela PROAES.

A iniciativa reuniu um conjunto de medidas que têm o objetivo de promover ações de qualidade no ensino por meio da inclusão e acesso digital de estudantes em

situação de vulnerabilidade. São três eixos: 1) Apoio à inclusão e acesso digital; 2) Apoio à formação; e 3) Apoio à implementação na graduação e pós-graduação.[...] As ações de inclusão digital se desdobraram em bolsas para contratação de pacotes de acesso à internet e empréstimo de equipamentos. Em caráter emergencial, a PROAES realizou também, em 2020, um mapeamento de estudantes concluintes que se encaixavam no perfil do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para fornecer um auxílio emergencial de inclusão digital. Conforme dados divulgados no site da UFF, desde o início do ensino remoto, em 2020.1, a Universidade já contemplou mais de 2 mil alunos com chips de acesso à internet, chip com modem ou bolsa de R\$100 reais mensais. (MAZZETO, 2022, p. 109)

Apesar da preocupação em tornar esse ensino acessível, podemos ver que a quantidade de recursos oferecidos pela universidade são irrisórios se comparados a quantidade de alunos que a compõe. Dentro do curso de psicologia do campus Niterói, as discussões de como esse modelo seria realizado foram muitas e o Diretório Acadêmico (Dapsi - UFF/Niterói), representante dos estudantes do curso, lançaram uma nota que reflete essa insuficiência, assim como preocupações de como o ensino remoto reflete no futuro da universidade.

Somos contra o Ensino Remoto porque entendemos que ele exclui, precariza e que faz parte de uma política de ataques e desmontes à Universidade pública aprofundada pelo governo Bolsonaro de forma brutal. Além de não responder ao que precisa ser o papel social da universidade pública no meio de uma crise sanitária e social tão grave. Na UFF, o Ensino Remoto regular foi aprovado usando de método de atropelos por parte da mesma reitoria que hoje não garante os auxílios mínimos que prometeu para os estudantes, permitindo a exclusão deliberada dos poucos estudantes contemplados pelos editais.

Além de todos os medos e dores do contexto da pandemia, o aprofundamento da crise econômica e dos ataques aos trabalhadores, o corte do auxílio emergencial, a alta de preços nos mercados e o desemprego e subemprego pioram consideravelmente os problemas do Ensino Remoto.

Por isso, consideramos importante que os combinados de funcionamento das aulas remotas sejam feitas de forma a garantir a participação dos estudantes inscritos, na perspectiva de redução de danos. Sabemos que não vamos resolver os problemas do Ensino Remoto, que são muitos, políticos e práticos, e vamos seguir na luta contra esse modelo de ensino, contra os cortes e contra a precarização e privatização da universidade. Entretanto, no cenário em que estamos, consideramos muito importante que os professores estejam atentos às demandas que aparecerem nas turmas, como a gravação e disponibilização das aulas síncronas para os estudantes inscritos na disciplina - somente - como a ferramenta que o Meet oferece, que grava o encontro e salva no Drive.

Compreendemos e lutamos contra a perseguição contra os servidores públicos, que vem pra abrir espaço para a proposta absurda de Reforma Administrativa, que tem por finalidade acabar com o serviço público no nosso país. O Dossiê de Servidores Antifascistas promovido por Bolsonaro via Ministério da Justiça é nefasto e compreendemos todos os receios envolvidos com a gravação das aulas.

O método que temos pra derrotar essa política do governo Bolsonaro é a luta e mobilização unificada como vem se construindo para o dia 30 de setembro um Dia Nacional de Luta contra a Reforma Administrativa.

Mas, nesse momento de tanta gravidade, desespero e sobrecarga, especialmente para os estudantes pobres, trabalhadores, para as mulheres, LGBTQs, estudantes com deficiência, estudantes com problemas de conexão, achamos fundamental que os professores avaliem junto com as turmas para que as aulas síncronas sejam gravadas quando houver demanda dos estudantes, para tentar viabilizar o acesso para aqueles que estão tendo que trabalhar para ajudar no sustento das famílias, ou as mulheres que estão precisando cuidar de toda a vida doméstica, que tiverem problemas de conexão no horário da aula e muitas outras situações.

Também achamos importante estar atentos à quantidade de aulas síncronas, pactuando as porcentagens dentro das possibilidades da turma, numa tentativa de minimizar as sobrecargas desse ensino tão desgastante e precário para todos, mas especialmente para a ponta mais frágil, que são os estudantes da universidade. É inviável tentarmos transpor a mesma rotina das aulas presenciais para as aulas remotas, com sincronicidade total dos encontros.

Nos preocupa muito a questão dos métodos avaliativos, na perspectiva de causar sobrecarga e sofrimento aos estudantes. Entendemos que não existe uma solução para esse problema, por isso, somos contrários, mas propomos sensibilidade nessas decisões, junto com os estudantes em cada turma.

A exposição, a entrega das nossas produções e dados a grandes empresas, as dificuldades com tecnologia, assim como a exclusão e a precarização, são todas faces do mesmo problema, apresentado como falsa solução pelo MEC bolsonarista, que é o Ensino Remoto. Sabemos que no fim dessa esteira está o Future-se, temos lutado e precisamos nos organizar para derrotar essa política, exigir das nossas direções dos movimentos estudantil e sindical nacionais, a UNE, o ANDES - que corretamente se posiciona contra o Ensino Remoto - para que organizem a luta em todo o território nacional. Em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, com função social e inclusiva!

Fonte: Dapsi – UFF/Niterói, 2020

Com a execução do ensino remoto concretizada, a capacidade normativa dos estudantes foi essencial. Além disso, a parceria entre todas as partes da comunidade acadêmica foi imprescindível para se sustentar um ambiente que pudesse produzir saúde. A dificuldade em relação ao ambiente virtual não estava só no acesso, mas no próprio manejo e nos novos modos de viver a experiência acadêmica. Estudar e cuidar da casa, os filhos sem escola, a preocupação e a perda de familiares, a perda da renda de muitos. Nesse período, toda a vida mudou, não apenas a forma como nós ocupávamos a universidade, e foi preciso dar conta de todas essas mudanças ao mesmo tempo e muito repentinamente.

As plataformas disponibilizadas inicialmente pela UFF aos professores foram o Google Classroom e o Moodle. Contudo, apesar de haver uma prescrição, novos recursos foram criados para dar conta dos limites impostos pelo que a universidade ofereceu. Junqueira (2021) mostra a capacidade normativa a partir da utilização e criação de recursos em uma disciplina de Ética e Informação. A plataforma escolhida foi o Google Classroom e utilizou-se o Telegram e apresentações em Powerpoint com áudio. Essas duas últimas medidas visavam tornar a comunicação com os alunos mais próxima e melhorar o compartilhamento dos conteúdos. Além disso, os alunos que por algum motivo não podiam estar nas aulas síncronas podiam acompanhar a disciplina com a utilização dos áudios disponibilizados em conjunto com o conteúdo visual da aula. Outro importante recurso foi a própria monitoria, que é um recurso formal, e foi um importante instrumento tanto para a professora quanto para os estudantes.

Então, a preocupação com o funcionamento do ensino remoto foi constante ao longo desses dois anos de isolamento social (2020 e 2021). Foram dois anos de muitas medidas tomadas pela universidade e normatizações por parte da comunidade acadêmica. Nesse período, as relações entre a comunidade acadêmica e a universidade se tornaram ainda mais frágeis. Entretanto, essa não é uma questão apenas no ensino remoto, a construção das relações dentro da universidade é fundamental e é extremamente importante para esta pesquisa. Afinal, discutir formação está para além de discutir apenas o ensino.

É preciso afirmar aqui que nós compreendemos que a formação não se encontra apenas no conteúdo passado durante as aulas, mas na experiência universitária como um todo, na construção de um corpo estudante que não se limita aos muros da universidade. “Formação é produção de sentido, movimento em ritmos diversos, tendo percursos individuais e coletivos que se desdobram a partir desses encontros. Não há um lugar determinado onde a formação se dá, ou onde ela não se dá” (ROSA; SILVA; BARROS, 2019, p. 313).

Discutir o ensino remoto é discutir formação dos estudantes, é discutir vida universitária, é discutir cidadania, é conversar sobre o bem-estar, a melhora das condições de vida no nosso país. Nós não podemos mais suportar essa ausência da vida universitária, tanto nós professores quanto, eu penso, os alunos também. E eu acho que até por isso que está havendo o Fórum, para se discutir como é que a gente encaminha esse ensino remoto, como é que a gente faz para se retorna ao ensino presencial [...] é de suma importância pensar educação superior nesse país, não é pensar só o ensino universitário. No ensino predomina a formação técnica, na educação superior predomina uma ideia de formação da pessoa, de orientação para mundo, de pensar como é o que o mundo deve ser construído.

Fonte: Discurso proferido pelo então Diretor do Instituto de Psicologia da UFF/Niterói, professor Francisco Palharini, durante a mesa de abertura do Fórum de Avaliação do Ensino Remoto.

Nesse sentido, as conversas de corredor, sentar no bandeijão com os colegas de sala ou, ainda, uma cerveja na Cantareira tem um lugar fundamental para a formação do estudante que extrapola a sala de aula. Sem esses recursos para a construção de um coletivo que sustente a formação universitária, o estudante, em especial o calouro que ainda não incorporou o gênero da atividade, se vê sem recursos para ação.

4.2 O Coletivo de trabalho: A importância do Dapsi para a construção do trabalho coletivo

Para reduzir a distância entre os novatos e a universidade, o papel do Dapsi para o acolhimento, criação e manutenção de uma relação entre os estudantes do curso se tornou ainda mais importante. Durante toda a pandemia o ingresso de novos estudantes não foi interrompido. Com o retorno do ensino presencial, tivemos alunos no quinto período em 2022.1, ou seja, alunos que estavam no meio de sua graduação e que apenas neste momento conheceram seus colegas de classe, seus professores, seu veteranos, a comunidade acadêmica, assim como o próprio espaço físico da universidade.

Seriam então, por conta do isolamento social, os alunos que ingressaram durante a pandemia, e que iniciaram as aulas presenciais até mesmo no quinto período, ainda novatos? Após esses dois anos ainda existe um ofício de estudante de psicologia? Esses estudantes estão inseridos no gênero estudante de psicologia da UFF/Niterói? Como isso pode afetar a formação universitária? Como os estudantes do curso de psicologia da UFF/Niterói estão produzindo saúde? Isso afeta a sua permanência?

Em meio a tantos questionamentos, o Dapsi exerce um papel importante não apenas para a construção de uma relação do estudante novato com o curso de psicologia, mas

também colocando em discussão com o corpo estudantil questões pertinentes ao momento que estivemos e estamos passando, seja durante o período de isolamento social ou nos dias atuais. Isso mostra como o coletivo de trabalho é um instrumento de construção de um trabalho coletivo (CLOT, 2010b)

Uma das iniciativas de sustentação de um espaço coletivo compartilhado pelos estudantes do curso se deu por meio da criação do Coletivo Esportivo de Psicologia (CEPSI) no ano de 2019. Esse coletivo tornou-se ainda mais necessário com o início do isolamento social e retorno as aulas na modalidade remota. Com a criação do CEPSI:Games! durante o ensino remoto, os estudantes mostraram seu poder inventivo, normativo, de fazer frente as infidelidades do meio, construindo coletivo mesmo dentro do ambiente virtual.

Joyce: *é, então, sobre a minha experiência jogando, na jogatina, acabou ajudando de certa forma com as pessoas que eu não tinha tido muito contato, como por exemplo o Lex, o Lex geralmente não fazia turma comigo, acabei conhecendo ele, mais sobre ele, né? Na jogatina. Também tinha o Ryan, o Ryan eu tinha aulas, mas não conversava muito. Ajudou nesse sentido, mas eu acho que os jogos eles ajudaram, tiveram para mim né, um maior impacto em um sentido de colocar a gente com os veteranos, né? Não somente nas jogatinas com os calouros, mas com os veteranos, como fez essa mescla, dos dois, porque querendo ou não, os veteranos são os que tem experiência no curso, e acaba que em uma espera, para entrar mais gente, aí rola o papo, aí a gente vê vocês conversando sobre o curso mesmo, sobre sei lá, sobre a vida, isso agregou pra mim né, nesse sentido, com os veteranos, eu achei isso bom![...]*

Fonte: CEPSI – Coletivo Esportivo De Psicologia, 2021.

Podemos ver na fala da própria estudante a importância da criação de espaços de sociabilidade com os outros estudantes do curso, em especial com seus veteranos. Principalmente em um contexto de ensino remoto onde as relações se encontram tão fragilizadas. É no contato com os veteranos que o calouro tem acesso ao gênero estudante de psicologia da UFF/Niterói. Ao se apropriar dessa bagagem coletiva, que é de todos e não pertence a ninguém, o estudante se insere em um coletivo, ou seja, por meio do coletivo, o estudante se inscreve no gênero e o atualiza a partir da sua própria experiência universitária. Tudo isso permite sustentar a sua normatividade a partir da criação de novos recursos para ação.

Pedro: [...] Foi interessante, foi uma experiência boa. É, ela me acalmou pra cacete, porque eu tava um pouco nervoso com questão de pandemia e confusão dos meus períodos e eu não ia estar mais com a minha turma. Essa questão de turma é meio complicado, né? Eu conheci uma galera que provavelmente vai ser parte da minha turma lá e acho que isso conseguiu me acalmar um pouco e me tranquilizar, é e foi bom por dar risada, por relaxar em momento tenso, foi um lugar divertido! Eu encontrei pessoas que eu não conhecia e são super gente boas que eu fiz amizade, encontrei pessoas que eu conhecia e fortaleci realmente a amizade. Fiz vínculos com quem considero pessoas lá minhas amigas assim que eu não considerava antes, por não conhecer tanto e sei lá, foi mágico! [risos]

Fonte: CEPSI – Coletivo Esportivo De Psicologia, 2021.

O Dapsi foi ainda mais fundamental ao longo dos últimos anos de pandemia. Através das discussões e do acolhimento realizados sejam em assembleias, em atos online, ou até mesmo na “jogatina”, como chamam os próprios estudantes, o ofício de estudante de psicologia da UFF/Niterói pôde não apenas viver, mas se desenvolver. Os calouros do período da pandemia conheceram a UFF presencialmente em 2022.1, mas já faziam parte de um coletivo graças a iniciativa dos seus próprios pares de fazerem isso acontecer. Portanto, a transmissão do gênero não deixou de ocorrer, mesmo com seus limites e desafios, por uma iniciativa do próprio corpo estudantil.

Luana: [...]acho que foi o primeiro momento que a gente teve assim pra todo mundo estar juntos né. Assim, algumas pessoas de períodos diferentes. Nossa, eu amei muito, foi muito engraçado!

Fonte: CEPSI – Coletivo Esportivo De Psicologia, 2021.

A participação do Dapsi no acolhimento dos calouros, durante o período de isolamento social e hoje, não quer dizer que os novatos não enfrentaram ou enfrentarão desafios no futuro. Quer dizer, que ao se deparar com esses impedimentos, esses novatos têm em si um coletivo que os permitem utilizar ou criar recursos para dar conta do real da atividade. Afinal, o estudante, da mesma forma que o trabalhador, quando está realizando sua atividade não está sozinho, ele atua a partir do coletivo que está nele.

4.3 O Fórum de Avaliação do Ensino Remoto

O Fórum de Avaliação do Ensino Remoto surge nesse contexto de ensino remoto com o objetivo de avaliar e construir coletivamente recursos e saídas dos impasses colocados pela pandemia e, naquele momento, pelo possível retorno as aulas presenciais. O evento ocorreu do dia 25/10 ao dia 29/10/2021 e contou com a participação de estudantes, Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e Professores do Instituto de Psicologia UFF (IPSI). Essa iniciativa se deu a partir da demanda dos próprios alunos que foram encaminhadas e apresentadas pelo Dapsi durante a reunião Departamental do curso no dia 04/08/2021.

Por conta da pandemia da Covid-19, a divulgação, bem como todos os encontros e discussões realizados ao longo do Fórum, se deram por meios virtuais (redes sociais e canais institucionais). O evento contou com a Prof.^a Dr.^a Deise Mancebo (UERJ) na mesa de abertura discutindo o tema “Ensino Superior no Brasil e o trabalho remoto”. Inscreveram-se 110 pessoas e cada encontro teve em média 40 participantes. O evento contou com grupos de trabalho e plenárias para cada um dos quatro eixos temáticos em pauta: acessibilidade, que inclusive foi uma preocupação dos organizadores de fazer o evento o mais acessível possível a todos, ingresso, estágio e permanência.

Fiquei sabendo sobre o Fórum a partir da Amélia, uma aluna da graduação que participava do grupo de pesquisa orientado pelo professor Hélder Muniz, do qual eu fazia parte, e que tinha na época um envolvimento com o Dapsi. O professor nos incentivou a participar por ter uma relação próxima com a pesquisa que a gente desenvolvia no grupo.

Além disso, os temas ingresso e permanência me geraram bastante interesse por ter relação direta com a minha dissertação. Eu também achei importante participar pois com o fim da minha graduação e com a pandemia, eu me sentia muito distante dos estudantes do curso, a única conexão que eu mantinha se dava pelo grupo de pesquisa orientado pelo professor Hélder Muniz. Por mais estranho que me pareça pensar, eu já terminei a minha graduação há quase cinco anos. Então, meu envolvimento e meu conhecimento do curso são de uma época diferente, inclusive por conta do afastamento que se deu durante a pandemia.

Antes da discussão do ensino remoto, o único momento que eu vi realmente um envolvimento da maior parte dos estudantes durante os meus quase dez anos de UFF foi durante a visita do MEC e da possibilidade de descredenciamento do curso. Aquilo foi tão assustador na época e a possibilidade era tão iminente, que todos os estudantes se envolveram e participaram das discussões de alguma forma. Os professores liberavam das aulas para as

assembleias, todos sabiam o que estava acontecendo. Foi a primeira vez que eu vi todos, de dirigentes a alunos, realmente parando para ouvir uns aos outros, discutindo coletivamente, pensando em nossas possibilidades, ouvindo o que a coordenação tinha a dizer e entendendo os efeitos das escolhas de cada um frente ao futuro do curso.

Essas discussões não apenas salvaram a psicologia da UFF/Niterói de um possível descredenciamento como teve reflexo na forma como o corpo estudantil encara o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). O ENADE acontece de três em três anos e tem como finalidade avaliar a qualidade dos cursos do ensino superior. A prova é obrigatória para estudantes ingressantes e formandos no ano de realização do exame.

Até o ano de 2011, a maior parte dos graduandos do curso de psicologia da UFF/Niterói colocavam seus nomes nas provas e as entregavam em branco, ou seja, as zeravam. Assim, quando saiu o relatório do ENADE no ano de 2012 o curso recebeu a nota mais baixa, conceito 1 (INEP, 2012). Zerar a prova era um posicionamento do corpo estudantil da época, já que as críticas ao modelo do exame eram muito presentes. Afinal, a nota atribuída não reflete de fato a realidade do curso, inclusive muitas faculdades oferecem ainda hoje cursos preparatórios para estudantes que vão realizá-lo.

Entretanto, essa concepção muito dura dos estudantes trouxe apenas prejuízos para o próprio curso sem gerar efeitos que mudasse a perspectiva sobre a avaliação do ensino superior. Assim, em 2013, nós, que estávamos no curso, nos deparamos com essa realidade de descredenciamento. Depois de muitas discussões coletivas, a posição corpo discente mudou em relação ao exame. No ano de 2015 ficamos com conceito 4 (INEP, 2015) e em 2018 atingimos a nota máxima ao alcançar conceito 5 (INEP, 2018).

É possível perceber que mesmo que a maior parte dos estudantes que estavam naquelas discussões de 2013 já tenham se formado, essa bagagem foi passada dos veteranos para os novatos e mostram seus frutos ainda hoje. No entanto, é importante dizer que isso não se deu sem controvérsias e embates, ou ainda, não quero dizer que não existem tensões dentro do curso. Existem e temos não apenas notícias delas, como vemos os seus efeitos, mas isso não anula o que os próprios estudantes vêm construindo coletivamente ao longo dos anos.

A formação universitária foi um momento muito difícil para mim, mas eu encontrei naquele espaço recursos para sustentar a minha permanência. Por mais apoio e incentivo que eu tenha da minha família, existe uma parte dessa experiência que eles não conseguem compreender. E que além disso, na época eu não conseguia compartilhar, até porque eu ainda hoje sou a única da minha família mais próxima a entrar numa universidade pública. Estar

aqui é um sonho que vai além de mim, então, na minha concepção eu precisava sustentar e suporta estar ali.

Eu vejo que eu lutei muito da minha forma para estar e pertencer a aquele espaço e que cada um constrói um caminho a sua maneira. Foi na minha preceptoria do estágio, no meu fundo do pocinho³⁸, na venda de doce na *mesinha*, na minha entrada no Nutras que eu encontrei formas de ser normativa e de continuar a formação, esses foram os meus espaços de luta, onde eu encontrei e construí coletivos para garantir a minha permanência.

Por muito tempo, eu achei que a luta por uma universidade inclusiva e de qualidade só se encontrava na militância e me achava menor que muitos dos meus colegas que participavam desses espaços de discussão. Hoje, eu entendo que esses espaços de militância são imprescindíveis e até mesmo são onde muitos estudantes encontram recursos para a ampliação do seu poder de agir de forma a garantir a sua permanência, mas não podemos restringir a luta, a militância. Ocupar uma vaga na universidade pública, em especial, sendo um cotista, é lutar todos os dias para dar conta de tudo, para bancar estar ali e principalmente para encontrar um lugar para si.

Um outro motivo que despertou meu interesse pelo Fórum foi o momento totalmente fora da curva e sem parâmetros que estamos vivendo, com muito mais força naquela época que hoje, de pandemia da Covid-19. O curso de psicologia ficou por um longo período insistindo em negar o ensino remoto e não pensar em suas possibilidades quando ele já era uma realidade iminente. Então chegou o momento que a decisão veio de cima para baixo, o ensino remoto se tornou uma obrigação para todos os cursos e o tempo usado na discussão em ser contra ou a favor deixou de ser usado para discutir como o iríamos fazer da melhor forma possível. A crítica pela crítica, sem propor alternativas, não leva a lugar algum e inclusive pode prejudicar o curso como vimos com o ENADE.

Apostamos que o estudante cria recursos a partir do coletivo, o que propicia a sua normatividade e amplia o seu poder de agir. Daí surge a necessidade do Fórum, da demanda dos estudantes de psicologia de um espaço para se discutir coletivamente os caminhos do ensino remoto e as possibilidades para um retorno ao presencial que também não se deu facilmente.

Durante o Fórum, eu percebi alguns pontos importantes. O primeiro era uma necessidade de falar o que estava sendo vivido e isso tem ligação direta com a própria

³⁸ Grupo do WhatsApp que foi criado para a construção de um trabalho no início da graduação com as pessoas que se tornaram minhas amigas e se manteve até o fim.

realização do evento. Afinal, o Fórum teve a sua origem em uma necessidade do próprio corpo estudantil de discutir o momento que eles estavam passando. Depois de entender essa origem, eu compreendi a grande presença dos estudantes, o que me deixou bem impressionada, ainda mais depois de quase dois anos de ensino remoto onde todos já estavam muito saturados desse formato online. Além disso, mais do que a presença dos estudantes, existiu de fato uma participação, muitos falaram da sua experiência e de como estava sendo essa trajetória.

Ao conversar sobre o Fórum no grupo de pesquisa orientado pelo professor Hélder Muniz, a Amélia, também falou sobre isso. Sobre como foi notável a presença e a participação de alunos que não costumam frequentar esses espaços de discussão. E isso me remeteu à época da possibilidade do descredenciamento, como apesar da trajetória diferente de cada um da universidade, algo atravessa essa experiência e colocava todos a falar e a se envolver.

É notável que a falta dos espaços coletivos pode gerar desmobilização, mas como vimos, o corpo estudantil é potente. Durante a discussão do meu trabalho fui indagada sobre o porquê desses espaços do Fórum ou mesmo os movimentos que houveram durante o possível descredenciamento não se mantiveram. Eles podem ter deixado de ser visíveis, mas continuaram a existir e dar frutos. O coletivo aqui não diz respeito a um grupo de pessoas reunidas, ele é um instrumento que o sujeito faz uso mesmo ao trabalhar sozinho (CLOT, 2010b). Ele aparece na posição de cada estudante ao realizar o ENADE entendendo a importância e as consequências dele para o curso, ou ainda, em espaços como a “jogatina”³⁹ que foram criados durante o ensino remoto. Os estudantes fazem uso de espaços organizados de discussão, mas não é só isso. Eles criam formas de habitar e, principalmente, de transformar a universidade. A experiência universitária é algo que mobiliza e eu percebo isso toda vez que vou falar sobre o meu trabalho. A discussão que gera a partir dele nunca é breve e todos sempre têm algo a falar e acrescentar.

Dito isso, por mais potente que seja o corpo estudantil, a universidade a partir do momentâneo que assume o compromisso não apenas de democratização do acesso, mas também da efetiva permanência desses estudantes tem a responsabilidade de não apenas criar, mas também de perpetuar esses espaços de discussão que sustentem a vida na universidade. Durante meus anos na UFF, eu sempre tive que encontrar formas de permanecer e isso é muito cansativo. A universidade tem o dever de facilitar esse processo

39 Os estudantes chamavam de jogatina quando se reuniam para jogarem jogos online.

instituindo espaços de diálogo sobre a formação, facilitando e organizando o acesso as informações seja financeiras ou não.

São iniciativas como as do Fórum que nos permitem construir a formação. A partir das discussões, foi possível que os participantes compartilhassem com seus pares as suas experiências com a universidade durante esses dois anos de formação e trabalho remotos. O intercâmbio dessas experiências não serviu de muro das lamentações, pelo contrário, tornou possível construir coletivamente estratégia para a existência da formação e do trabalho nos meios virtuais, assim como, para a contribuição do processo de transição do funcionamento remoto para o presencial. O que faz desse evento um importante dispositivo de análise da atividade de formação do curso de psicologia da UFF/Niterói.

No relatório final, produzido após o Fórum, foram apresentadas as questões mais suscitadas pelos os estudantes, que foram:

Estar no ensino remoto provocou um sentimento de solidão e um afastamento afetivo com os colegas de classe.

Caráter excludente desse tipo de ensino, pois muitos alunos não possuem aparato tecnológico.

Há dificuldade em conciliar tarefas domésticas e estudo online.

Há uma baixa troca geracional de calouros e veteranos, devido ao modelo virtual.

Com a crise financeira, muitos alunos tiveram que começar a trabalhar e trancaram a faculdade ou pegaram pouquíssima matéria.

Falta de feedback por parte dos professores. Isso foi agravado pela escassez de bolsas do programa de monitoria.

Dificuldade de suporte entre os alunos. Muitos não conseguem lidar com essas demandas pessoais e não conseguem ajudar uns aos outros.

O diretório fez um canal no discord para se distrair e jogar com o objetivo de manter os vínculos entre os alunos.

Há professores que não seguem a orientação da coordenação e dão aulas obrigatórios em horários fora da grade.

Há disciplinas que sempre batem com o horário de estágio.

Demorou um bom tempo para os alunos receberem o auxílio para a internet.

As bolsas também foram insuficientes, porque a UFF tem muitos alunos e poucos auxílios.

Há poucos recursos de acessibilidade e muitos professores compartilham matérias inacessíveis para pessoas com algum tipo de deficiência.

A coordenação não dá orientações muito claras.

Dificuldade para se inscrever no estágio.

Muito professores limitam o horário de realização das provas ao horário da aula, o que prejudica pessoas que trabalham.

Fonte: Relatório do Fórum De Avaliação Do Ensino Remoto, 2021.

Estamos a partir do Fórum discutindo o ensino remoto sim, mas a discussão não se restringe apenas a esse modo de funcionamento. Ela diz respeito a como a comunidade acadêmica, aqui especialmente os alunos, está vivendo a universidade. Muitas das questões como a solidão, as dificuldades financeiras, a insuficiência das bolsas e auxílios, a alta demanda de estudo e de tempo, não surgiram durante o ensino remoto.

De algumas dessas demandas surgiu uma indicação importante do Fórum, que foi a indicação de um GT de horário. Essa indicação surgiu a partir da questão dos estudantes em relação ao quadro de horários. Muitos reclamaram que durante o ensino remoto estavam acontecendo atividades fora dos horários estipulados, além de aulas síncronas ao mesmo tempo. Os estudantes apontavam que os horários e o respeito as atividades estavam sendo uma questão. Por isso, levaram a necessidade da presença de um representante dos estudantes na criação do quadro de horários do curso.

Além disso, é importante se atentar para como a presença dos estudantes nessa construção contribui para um maior reconhecimento deles com o curso. A participação do corpo estudantil nas decisões importantes para o curso possibilita aos estudantes se reconhecerem como partes importantes da criação e manutenção do curso e não apenas o seu produto final. Os estudantes assumem o protagonismo da sua trajetória. Esse formato que no

passado foi transformado para atender a demanda dos estudantes, encontram hoje um novo corpo estudantil que não apenas reivindica mudanças, mas que reivindica participar delas.

Com o decorrer da plenária de permanência os alunos começaram a utilizar aquele espaço para reclamar. Durante essas reclamações emergiu uma culpabilização dos professores. Em um momento, um aluno disse: “quando a gente fala parece que a culpa é nossa, dos estudantes” e isso fez eu me indagar: existe um culpado?

O tom queixoso em relação aos professores não é algo novo para mim, vivi e falei muito sobre isso também durante a minha graduação. Mas eu notei uma diferença, hoje parecem existir professores bons e professores maus, a polarização que se acirra cada vez mais na sociedade está presente também dentro do curso de psicologia de UFF/Niterói, não estamos isentos disso. O que é dito deixa de falar de um funcionamento, das controvérsias que compõe o curso, e se torna pessoal, moral, algo que pertence ao professor, algo que ele carrega, algo que é culpa dele. Que lugar é esse que os professores estão sendo colocados ou estão se colocando? Quais os efeitos disso para a formação? Por muito tempo a culpa foi do estudante e agora que ela está sendo transferida para o professor.

Quando um aluno fala e um professor precisa se defender ou até mesmo não questiona essa fala, algo da discussão se perde. Em muitos momentos, os encontros me pareceram muro das lamentações, quando pautamos a culpa ao invés das controvérsias, responsabilizamos um lado ou outro pela forma com que as coisas se dão, nós moralizamos a discussão. Mas a partir da intervenção dos mediadores foi possível voltar ao diálogo, para a questão que o Fórum se propunha que é discutir coletivamente o ensino remoto e a transição para o ensino presencial, em especial para os alunos, levando em conta todas essas controvérsias que compõe a trajetória universitária.

Outro ponto levantado foi como a falta de financiamento prejudica a inclusão. Um dos grandes temas do Fórum foi a acessibilidade. E foi perceptível o comprometimento da organização do evento de fazê-lo o mais inclusivo possível. Isso foi curioso para mim porque eu nunca tinha presenciado um evento verdadeiramente tão preocupado com isso. Essa atitude da comissão não foi fácil de ser sustentada, foi necessária inclusive uma vaquinha⁴⁰ para a contratação de intérpretes de libras. Esse fato mostra a precarização e a diferença entre o que se fala e o que de fato é feito quando falamos em democratização do acesso à universidade pública. Mas mostra também o poder inventivo frente a uma de muitas infidelidades que os estudantes encontram. Se a universidade não oferece os recursos para permitir a inclusão, os

40 Arrecadação de recursos financeiros a partir de doações.

estudantes se organizam para incluir a todos e lutarem juntos por isso que é direito de todos nós, as condições básicas para uma educação de qualidade.

O Fórum foi assim, um importante dispositivo para a análise onde os estudantes detectaram coletivamente questões e as estratégias a serem usadas para melhorar a experiência universitária.

O Fórum se constituiu em um precioso momento de troca e compartilhamentos sobre as experiências coletivas da vivência nos quase dois anos de ensino/ trabalho remoto. Por meio das atividades e metodologias realizadas, a comunidade acadêmica do IPSI, ainda que não totalmente representada, teve a possibilidade de identificar situações e ocorrências, bem como sentimentos sobre este momento que ora foi definido como desafiador ora definido como angustiante, de maneira geral. Relatos pessoais, reconhecimentos mútuos, afetos expressos, medos, expectativas, frustrações, desejos etc. circularam nos grupos, denotando que, em maior ou menor intensidade, todos foram e estão sendo confrontados por uma realidade dura e de difícil manejo.

Fonte: Relatório do Fórum De Avaliação Do Ensino Remoto, 2021.

A participação ativa dos estudantes vem permitindo a transformação do curso de psicologia da UFF/Niterói. O coletivo permite sustentar e colocar em debate questões que não pertencem a um estudante, mas que pertence a todos. É no diálogo que os recursos para dar conta da atividade de formação são coletivamente criados e que o gênero estudante de psicologia da UFF/Niterói pode se dá. Afinal, o gênero profissional atua como instrumento coletivo para dar conta da atividade, o que trás segurança e permite a normatividade por parte dos estudantes (CLOT, 2010b).

[...], o próprio ato de compartilhar e refletir sobre estas vivências, apontou para a necessidade da criação coletiva de estratégias para o enfrentamento deste cenário tão árduo. [...] É na certeza de que a construção coletiva destes encaminhamentos poderá contribuir para a defesa de uma universidade pública, gratuita, inclusiva, laica, socialmente referenciada, solidária e de qualidade, que este relatório se apresenta.

Fonte: Relatório do Fórum De Avaliação Do Ensino Remoto, 2021.

Quanto mais forte esse coletivo, mais operadora de saúde a formação se torna. Ao fazer parte da construção do curso, participando, por exemplo, da construção dos planos de aula, o estudante se insere dentro da experiência universitária, deixando sua marca na história

da universidade, assim, produzindo saúde. Os estudantes são protagonistas da construção e da transformação dessa realidade.

O Fórum teve um lugar especial no momento que estávamos passando. Um espaço para mais uma vez discutir a nossa formação, que tipo de curso nós queremos e o que pretendemos ao formar pessoas. Todos atravessaram a pandemia da Covid-19 de formas distintas, alguns se mudaram, outros perderam familiares, perderam espaços de estudo, cada um viveu esse momento com as redes de apoio que tinham disponíveis ou que foram criadas como o CEPSI: Games! Mas ao falar sobre como estávamos vivendo isso no Fórum foi possível perceber que existe um comum. As questões apontadas no relatório do Fórum, não são questões que surgiram no ensino remoto, mas que foram potencializadas naquele momento.

Apesar de o Fórum ter sido um evento situado, as discussões suscitadas nele não se restringe a esse momento, elas dizem respeito a um funcionamento da universidade que se tornou ainda mais evidente nesse momento que passamos. Não tem como negar que a pandemia da Covid-19 criou entraves, mas ela serviu também para potencializar os problemas que já existiam e que se tornaram ainda mais evidentes pela fragilidade dos coletivos.

Entendemos que coletivo é mais do que a soma de pessoas, então encontrar ou criar esses dispositivos que já não era fácil no presencial, tornou-se um desafio ainda maior com o ensino remoto. Se eu não tivesse o fundo do pocinho, talvez eu não teria dado conta de fazer vários trabalhos e até mesmo suportar estar na universidade, mas essa relação se criou ao longo de muitos semestres, de uma convivência que era diária, eu passava mais tempo com essas pessoas que com a minha família e a gente aprendeu a se apoiar. Nesse ponto, o Dapsi assumiu um papel muito importante de criação e sustentação de um coletivo de estudante, onde eles pudessem encontrar os recursos para sustentar a sua formação. Então, iniciativas como o Fórum foram e são ainda mais importantes para nos lembrar que existe um coletivo de estudantes e que espaços de discussão como esse nos ajudam a pertencer a universidade.

Apenas estar fisicamente na universidade não garante que você se enxergue como alguém que pertence ali, eu mesma demorei muito tempo até encontrar espaços que fizessem eu me sentir pertencente. Mas quando você encontra onde falar sobre como está sendo a sua trajetória, quando você contribui para a construção do coletivo a partir da sua experiência e é também modificado por ele, isso amplia o poder de agir. A ampliação do poder de agir diz respeito a usar uma experiência vivida como recurso para viver novas experiências, não se trata de prender-se a experiência vivida, mas de desprender-se dela para torná-la um meio de

viver uma nova. O “objeto vivido outrora, ele é promovido à posição de meio para viver a situação presente ou futura” (CLOT, 2010b, p. 222), portanto, o objeto torna-se meio para a ação. Por esse motivo que, para Clot (2010b), a última palavra nunca é dita, afinal, sempre há uma nova ação a ser executada, há sempre um inacabado.

Então, a criação do Fórum possibilitou que as pessoas falassem e contribuíssem a partir da sua experiência, a partir do que estavam vivendo, para viverem novas experiências. Mais do que medidas pontuais, esses espaços coletivos de discussão da trajetória universitária devem ser não apenas estimulados, mas também formalizados, em especial depois de anos de isolamento onde as relações se tornaram ainda mais frágeis. Apenas com o apoio do coletivo, a ampliação do poder de agir desses estudantes pode se dar.

4.4 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

Durante meu primeiro período como mestranda fui convidada pelo professor Hélder Muniz a participar da pesquisa “A Gestão da Formação do estudante de Psicologia da UFF: o ponto de vista da atividade” que ele estava formando com estudantes da graduação. O professor já havia realizado pesquisas com professores, servidores e técnicos da universidade e naquele momento sentia que existia um espaço para “analisar a atividade de trabalho dos estudantes de psicologia para compreender como estão gerindo sua formação”. Quando eu recebi o convite o grupo ainda era uma ideia, sabia apenas que seria uma pesquisa sobre os estudantes, realizada pelos próprios estudantes com a orientação do professor.

O grupo, ao longo dos meus anos de participação (2019-2021), contou de forma mais fixa com cinco estudantes da graduação. O convite a compor a pesquisa foi feito durante uma disciplina da graduação ministrada pelo professor e alguns estudantes apresentaram interesse e convidaram outros colegas. Então, no final de 2019 começamos a nos encontrar todas as terças-feiras na UFF na parte da manhã. Inicialmente, nós nos encontrávamos para estudar junto. Íamos linha a linha destrinchando os textos e contribuindo cada um com seus conhecimentos e dúvidas. Esse início foi muito importante por nos introduzir na teoria e na concepção de pesquisa que iríamos trabalhar, me lembrou muito a minha própria experiência de Iniciação Científica (IC).

Meu primeiro contato com a IC se deu no ano de 2016, até aquele momento eu nem sabia da existência e da possibilidade dele na minha formação. O que mostra uma distância entre as possibilidades que se têm na universidade e o conhecimento delas por parte dos estudantes. Obviamente, a universidade oferece muitos recursos diferentes aos estudantes e

seria fora da realidade esperar que todas as informações chegassem a todos. Contudo, informações básicas como bolsas e auxílios deveriam ter o seu acesso organizado e facilitado.

Ainda durante aquele período, minha bolsa de extensão terminou e comecei a vender palha italiana na *mesinha* como uma forma de ter uma renda e não sobrecarregar os meus pais com os gastos que eu tinha com condução, alimentação, xerox, entre muitos outros e que eram muito altos. Naquele mesmo ano, no mês de março, eu estava olhando a página do curso de psicologia da UFF/Niterói no Facebook quando encontrei uma imagem de uma chamada de seleção de IC para a pesquisa “Trabalho e saúde: conceitos em debate na psicologia do trabalho” que ocorreria dentro do Núcleo de Estudos e Intervenção em Trabalho, Subjetividade e Saúde (Nutras). Fui à seleção despreziosamente, afinal, nunca tinha ouvido falar sobre o Nutras e menos ainda sobre a IC.

Além disso, antes de ingressar no Nutras, eu não tinha tido nenhum contato com as clínicas do trabalho. Inclusive naquela época, a área de trabalho era preterida por grande parte dos estudantes, existia uma exaltação da clínica e um desprezo pela área de trabalho, como se as duas fossem áreas completamente distantes e concorrentes. Então, no meu ingresso no Nutras, eu precisei de muito suporte. Diferente da pesquisa orientada pelo professor Hélder Muniz que as discussões se dão entre os estudantes, eu ingressei como IC em um grupo que contava com outros estudantes, mas que também tinha a participação de professoras, mestrandas e doutorandas. Era um ambiente e uma teoria completamente novos para mim e a disposição daquelas mulheres de me incluírem e de se fazerem entender por mim foi muito importante para a minha formação.

Ainda hoje lembro do meu primeiro encontro com o Nutras, foi incrivelmente assustador e emocionante. Até aquele momento na minha formação quase não havia tido contato com as clínicas do trabalho, a clínica da atividade era uma imensa interrogação para mim. Então chegar em um grupo com professoras, doutorandas e mestrandas que já possuem uma maior afinidade com a teoria foi um impacto.

Fonte: Brito (2018).

Ingressar como bolsista e encontrar o Nutras foi um diferencial na minha trajetória, não necessariamente pelo grupo em si, mas pelas possibilidades que me foram oferecidas e construídas dentro dele. Encontrar o Nutras foi a possibilidade de encontrar um coletivo que eu me sentisse pertencente durante a formação. Eu sempre senti que não me enquadrava na vida universitária e menos ainda na escrita e a ideia de ser uma pesquisadora soaria como uma

piada de péssimo gosto para mim naquela época, visto como eu me sentia um fracasso como estudante.

O meu segundo encontro com a IC foi a partir da minha entrada no grupo de pesquisa orientado pelo professor Hélder Muniz e foi uma experiência diferente, pois ocupava no grupo não mais o papel de estudante de graduação, mas agora a de uma aluna da pós-graduação. Contudo, apesar desse lugar a minha visão não era uma visão de uma forasteira, mas sim de uma pessoa que viveu experiências que aqueles novatos estavam passando.

Nós iniciamos os nossos estudos e quando chegou o ano de 2020 veio a pandemia da Covid-19. Após uma organização inicial nós retomamos os encontros as terças-feiras na parte de manhã de forma online. Retomar os encontros não foi uma decisão ou uma imposição do professor, mas uma decisão conjunta. Durante esses anos aconteceram muitas coisas na pesquisa e em nossas vidas. Eu pude acompanhar o grupo de pesquisa torna-se um coletivo, compartilhar uma história comum. Nós estudamos juntos, conhecemos o projeto político pedagógico do curso de psicologia da UFF/Niterói, entrevistamos a coordenadora do curso, acompanhamos e discutimos o início do ensino remoto. Mas mais do que isso, aquele encontro semanal e por vezes quinzenal, dependendo da demanda que os estudantes estavam tendo com o ensino remoto, era um lugar para falar do que estava acontecendo nas nossas vidas naquele período. Algumas semanas nós estudávamos, outras nós falávamos de como estávamos atravessando aquele período, outras ainda discutíamos o que viria pela frente.

O coletivo tornou-se recurso para o desenvolvimento da ação de cada um. Ele se desenvolveu na troca durante o trabalho coletivo e os estudantes deixaram de participar da pesquisa para construí-la de fato (CLOT, 2010b). Assumiram, assim, o lugar de pesquisadores, estabelecendo conjuntamente calendários, tarefas a serem realizadas, leituras que seriam importantes. Ao longo desse tempo, a pesquisa floresceu e espero que dê frutos para os estudantes como o Nutras deu para mim ao despertar o interesse pela pós-graduação.

Esse coletivo teve um papel muito importante para minha dissertação, principalmente no período remoto. Eu pude, por meio da pesquisa, ter contato com estudantes do curso, conhecer as suas trajetórias, suas dificuldades e os recursos que eles laçavam mão para se manterem saudáveis e continuar a sua formação. Assim, como pude acompanhar como eles estavam atravessando o período remoto e os receios de um retorno. Estávamos lá nas mudanças de casa, na decisão de não voltar para casa dos pais, na dificuldade de participar por conta de problemas na internet. A dinâmica mudou, passamos a estudar com a família dentro de casa, mas aquele coletivo se manteve quando tudo estava se desfazendo.

Através do grupo de pesquisa, eu pude também me reencontrar com a minha experiência como IC agora ocupando um lugar diferente, não mais como a bolsista, mas como alguém que tem experiência com isso. E eu vi muito de mim nos receios que eles traziam. Dentro do grupo era muito discutido a experiência universitária e apesar de naquele momento eu estar no mestrado, passei pelo mesmo curso que eles, mas em um momento diferente.

Quando foi aprovada a bolsa de IC da pesquisa, o aluno contemplado veio me perguntar sobre o relatório do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Naquele momento, eu vi muitas das minhas inseguranças de quando eu estava na mesma posição que ele, assim, tentei usar o que eu vivi para explicar como funcionava e que na verdade não era nada impossível, mesmo que anteriormente assim tivesse parecido para mim também. Entretanto, conhecendo a trajetória dele, eu entendo de onde aquilo veio, apesar de serem por motivos diferentes, nós dois em nossa vida escolar estivemos longe de uma escrita acadêmica que se espera dentro do curso de psicologia.

Durante o percurso desta pesquisa, eu como estudante pude ter contato com novas técnicas de trabalho, como a realização de entrevistas e planejamento de encontros e pude melhorar competências como a realização de fichamento de textos, resumos e também tive a oportunidade de melhorar a minha técnica de leitura. Também foi possível engajar numa apresentação deste trabalho para um público, o que julgo uma experiência essencial para todos que iniciem o caminho acadêmico. Visto que a minha formação no ensino médio foi focada em ciências exatas, no curso de Controle Ambiental do IFRJ (2013-2018), a realização deste trabalho foi algo alienígena para mim, visto que a metodologia foi diametralmente oposta às análises laboratoriais com que eu estava acostumado, por isso julgo que foi um processo bem enriquecedor.

Fonte: Barros (2021).⁴¹

Eu, por outro lado, estudei em escolas públicas praticamente a minha vida inteira e quando entrei na universidade me sentia academicamente muito despreparada. Na minha casa o hábito da leitura sempre foi muito incentivado. Inclusive sou muito fã da saga Harry Potter porque a minha mãe tinha o hábito de ler os livros e contar para mim e meu irmão todos os dias uma parte como uma história de dormir. Assim que tive idade comecei a ler gibis da Mônica e com o tempo passei para os livros. Ainda nessa época, como eu gostava muito de ler passei a escrever minhas próprias histórias. Não sei se eu era boa nisso, mas era algo que eu gostava de fazer, eu me sentia à vontade escrevendo. Mas com o tempo isso foi se perdendo, a

41 Utilização do material autorizada pelo autor.

escrita não estava presente na minha vida escolar e quando eu cheguei no ENEM, a redação se tornou meu pior pesadelo.

Até o terceiro ano, eu nunca tinha feito uma redação. Há muito tempo a escrita já havia deixado de ser presente na minha vida. Para passar no ENEM, tive que aprender um modelo de redação, mas assim que eu entrei na universidade aquilo se tornou uma questão enorme. Durante muito tempo, trabalhos e provas foram um pesadelo para mim. Eu ouvia sempre dos professores que precisava estruturar o texto melhor, ser menos objetiva e apresentar melhor meus argumentos, desenvolvê-los mais. Eu lembro de um trabalho no primeiro período que eu fui para biblioteca com um amigo para ajudá-lo a entender a matéria que estávamos estudando, a partir da minha ajuda ele escreveu o trabalho dele e enquanto eu tirei uma nota baixa, ele tirou uma nota alta. Ali, eu já entendi que não se tratava do que eu sabia, mas de como eu conseguia expressar isso na minha escrita. E eu falo isso não criticando o método ou a professora, mas entendendo que algo faltou na minha vida escolar que teve efeitos durante a formação universitária e isso não acontece só comigo.

Minha experiência com a escrita mudou muito quando eu conheci o Nutras. Quando chegamos para a seleção teve uma conversa inicial e depois nos pediram para escrever uma carta de intenção, ali eu gelei. Um pouco antes, eu tinha passado por uma experiência que tinha me deixado ainda mais insegura com a minha escrita. Durante todo o ano anterior, eu havia sido bolsista de extensão e foi encomendado que todas nós, bolsistas, escrevêssemos um trabalho para ser usado na semana de extensão. O meu trabalho foi descartado, o da outra bolsista foi escolhido e eu fiquei com a responsabilidade de apresentá-lo. Hoje, depois de muitos textos trabalhados coletivamente, eu tenho a consciência dos meus erros, mas eu não tinha naquela época e ninguém me ajudou naquele processo de escrita, a experiência só serviu para eu me sentir ainda mais insegura em relação àquilo. Então foi mais do que uma surpresa quando eu não apenas fui selecionada para o Nutras como recebi elogios pelo meu texto, isso foi uma coisa que eu nunca tinha experimentado na universidade até então.

[...] já no primeiro encontro percebi uma preocupação em se fazerem claras para mim, em me incluir nas discussões das leituras e trabalhos. Não como uma fiscalização ou obrigação, mas como uma preocupação e compromisso coletivo com minha formação. Atualmente eu me surpreendo que mesmo com todas as dificuldades consigo acompanhar as discussões, a teoria que antes me assustava, hoje faz parte do meu cotidiano.

Com o tempo, eu me apaixonei pelo Nutras. Não por ele ser algo único, mas porque foi único para mim. Foi ao fazer parte dele que eu entendi que eu também tinha o que acrescentar e o que eu dizia também tinha importância. Minha escrita foi se desenvolvendo e se adequando aos contextos, mas de forma coletiva a partir do momento que eu encontrei um lugar que sustentava isso e que me permitia tentar.

Durante essa pesquisa eu trouxe a minha experiência não como molde ou modelo, mas como aquilo que foi possível para mim. Dentro do curso existem muitas outras possibilidades e alianças a serem feitas, muitos outros coletivos que eu não encontrei ou que eu não me encontrei neles.

Esse é meu segundo ano como bolsista do grupo e costumo dizer que entrar para o NUTRAS foi de extrema importância para mim em diversos aspectos da minha vida acadêmica e pessoal. Hoje penso como tudo poderia ter sido diferente se eu não tivesse tomado esse primeiro passo. Por muito tempo a graduação teve para mim um aspecto de solidão que eu até então tinha naturalizado.

Lembro que em minha carta de intenção durante a seleção para a vaga de iniciação científica lá em 2016, disse que jamais tinha me imaginado como uma pesquisadora, mas que sempre acreditei ser importante conhecer as diversas possibilidades a mim oferecidas. Como disse durante a carta, mais que carregar comigo certezas, como diz a música de Raul Seixas “prefiro ser uma metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. É engraçado pensar o quão essa música teve a ver com esse período. Eu que nunca tinha pensado nessa possibilidade, e até acharia meio absurda antes da minha inserção no Nutras, hoje estou planejando e trabalhando em meu projeto de mestrado.

Fonte: Brito (2018).

Quando eu li a autoavaliação do Barros (2021;2022), me lembrei muito desse meu início também e me fez refletir sobre a potência do Programa de Iniciação Científica e o papel dele, especialmente, para o aluno cotista que traz uma bagagem diferente em relação a muito dos colegas de curso.

Para falarmos sobre a importância do programa para a construção de recursos para ação por parte do estudante de graduação precisamos entender sobre o que ele se trata. O PIBIC é um programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em vinculação com as Universidades públicas e privadas conveniadas. O programa tem como finalidade desenvolver o pensamento científico e o interesse pela pesquisa em estudantes de graduação do ensino superior. Assim visa:

Proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa (CNPQ, 2006, p. 5).

Nesse sentido, a maior potência do programa de IC é permitir ao graduando uma nova possibilidade de futuro. Conhecer o funcionamento e dar os primeiros passos em uma trajetória de pesquisador, ampliando as possibilidades dentro e após a graduação.

Como dito anteriormente na conclusão, neste período eu pude ir a campo entrevistar outros estudantes, o que de início foi uma tarefa tão empolgante quanto intimidadora, mas eu diria que foi bem proveitosa e eu pude atuar de maneira bem satisfatória, tanto na busca de estudantes para entrevistar quanto na realização das entrevistas em si. Dito isso, a confecção deste relatório também adquiriu uma nova dimensão relacionada à exposição dos depoimentos obtidos e destacados nas entrevistas. O desafio aqui foi saber escolher o que destacar, sabendo que sempre na escolha de destacar uma coisa está disfarçada a escolha de ofuscar outra.

Fonte: Barros (2022).

Participar de uma pesquisa na graduação foi o que me trouxe hoje ao mestrado. Antes do meu ingresso no Nutras, isso nunca teria sido uma possibilidade cogitada por mim. Como IC, eu, assim como o estudante no relato acima, pude ter contato com o fazer pesquisa e comecei a dar os meus primeiros passos como uma pesquisadora. Então, quando eu participei da preparação para a apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos da pesquisa da gestão da formação no XXXI Seminário de Iniciação Científica e Prêmio UFF Vasconcellos Torres de Ciência e Tecnologia foi um momento especial para mim.

A participação no XXXI Seminário de Iniciação Científica e Prêmio UFF Vasconcellos Torres de Ciência e Tecnologia foi com certeza o ponto alto deste semestre, sendo uma experiência muito nova para mim e abrindo horizontes de possibilidade da atuação do estudante e sua atividade de trabalho.

Fonte: Barros (2021)

A partir da minha própria experiência como IC eu pude contribuir para a construção da apresentação do trabalho, principalmente, com os receios e com o funcionamento daquele evento, que apesar de ter sido de forma diferente do que eu vivi, por ser remoto, conserva o que se espera daquilo. Viver isso não mais como um novato, mas como aquele que ajuda o novato a criar recursos para a ação, mostra a grande importância do coletivo. Afinal, aquele

que fala na frente na sala não fala sozinho, fala a partir do que discutimos em nossa reunião semanal.

Então, dispositivos como o Dapsi, o Fórum de Avaliação do Ensino Remoto e o PIBIC/IC são fundamentais para que se construam diferentes coletivos dentro do curso de psicologia da UFF/Niterói. Além disso, é graças a trajetória nesses coletivos que o novato pode incorporar o gênero estudante de psicologia da UFF/Niterói. O gênero profissional é decisivo para o poder de agir, pois ele permite o uso desses recursos coletivos que o compõe para dar conta de sua atividade, assim como traz segurança para sustentar seu poder inventivo.

A ampliação do poder de agir e desenvolvimento do sujeito dentro da análise do trabalho não é um ganho só para ele, mas antes de tudo para seu coletivo. Então, da mesma forma que o coletivo fortalece e gera influencia no sujeito, ele inversamente atua da mesma forma sobre o coletivo ao ampliar o seu próprio raio de ação, o que contribui para a sua saúde (CLOT, 2010b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver essa pesquisa ao longo da pandemia do Covid-19 se mostrou um desafio. Durante um momento, eu pensei: como eu posso escrever sobre a universidade produzir saúde quando eu me sinto tão esgotada? Eu deixei de ver sentido no que eu estava pesquisando. Ao me ver perdida, minha orientadora me colocou para trabalhar com duas pós-doutorandas do Nutras. Esse encontro me lembrou da potência que eu encontrei na vida universitária durante a minha graduação, daquilo que foi um importante motivo para que eu permanecesse na universidade, da potência do coletivo de trabalho. Me lembrou de onde surgiu essa pesquisa e da importância dela.

Assim, buscamos ao longo dessas páginas apontar as controvérsias que constituem o universo universitário. Um espaço historicamente elitista que tem hoje como política a democratização do acesso. A universidade não foi construída para atender o estudante que é pobre, do interior, que trabalha, tem família ou filhos. É só partir de muita luta diária que esses estudantes puderam e podem hoje ocupar uma vaga. A universidade precisou mudar e ainda tem muitos passos a dar. Afinal, ainda vemos que as políticas de assistência estudantil não conseguem dar conta de toda demanda do corpo discente, e é muito cruel permitir a entrada dessa parcela da população sem de fato garantir a sua permanência.

Quando colocamos a importância da entrada de estudantes pobres na universidade podemos nos questionar: Para que queremos que as pessoas se formem? Qual o sentido da formação universitária? É preciso formar pessoas críticas, pessoas que venham fazer a diferença. Transformar a realidade dos estudantes e de suas famílias a partir das possibilidades que um diploma universitário oferece. Além disso, não é apenas a formação universitária que muda a vida desses estudantes, essas transformações se dão em via de mão dupla. Ao ingressarem na universidade, esses cotistas estão modificando suas vidas e de suas famílias, mas além disso, estão modificando a própria universidade.

Mas mesmo com todas essas mudanças devemos tomar cuidado com este discurso que é marcado por muitas controvérsias. Muito se fala que hoje a filha da empregada ocupa uma vaga assim como a filha da patroa. Entretanto, nos devemos tomar cuidado com esse discurso, porque esse caminho está muito longe de ser igual. Não somos todos iguais, partimos de lugares muito diferentes e as oportunidades e necessidades ao longo de toda essa trajetória se diferenciam. Ainda existe uma estrutura que produz um muro entre os estudantes mais pobres e a universidade. Existe uma exclusão estrutural na educação que se acentua no ensino superior, mas que se inicia muito antes do acesso a uma vaga na universidade pública.

A universidade pode sim mudar a vida de muitos de nós, estudantes oriundos de famílias pobres, mas não devemos ser passivos em relação a isso. É preciso cobrar da universidade uma postura que de fato venha a condizer com o discurso que se prega. Ingressar na vida acadêmica não é garantia de conclusão da formação. É vital que o ingresso caminhe aliado a permanência. Permanência que diz respeito a muito mais que ajuda financeira, está na participação da construção do curso, participação em espaços de discussão, em encontrar um lugar para si. Em suma, criar e encontrar coletivos que sustentem a formação é o que determina que alguns concluam e outros abandonem o curso.

Atravessar a formação sozinho não é possível. Coletivizar as questões e colocá-las em diálogo é o que permite que criemos um caminho próprio para nós, mas sabendo que estamos sustentados pelo coletivo, que não estamos a nossa própria sorte. O maior objetivo desta pesquisa está em afirmar o protagonismo dos estudantes do curso de psicologia da UFF/Niterói na construção de uma trajetória que produza saúde a partir da criação, manutenção e encontro com e nos coletivos. Coletivos que ajudem a nutrir esse percurso e que possibilitem sustentar a criação de recursos para ação e a ampliação do poder de agir.

Ao questionar como se produz a saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial para o cotista, apontamos para a importância de coletivos e espaços de discussão como o Dapsi, o Fórum de Avaliação do ensino remoto e o PIBIC. Os estudantes vêm lutando para construir esses espaços de diálogo. Esse protagonismo é um importante produtor de saúde na medida que ao não encontrar espaços de diálogo e de construção coletivo, eles vêm os construindo.

Entretanto, não devemos nós esquecer do compromisso que a universidade firmou com toda a sociedade a partir da garantia de democratização do acesso. Como pudemos ver, não há dúvidas da potência da vida acadêmica e de todas as criações que os estudantes fazem para assegurar a formação. Contudo, a universidade tem o papel de garantir que essas criações se mantenham, de instituí-las. Assim, a universidade é habitada por forças que buscam fortalecer o que já está instituído e pela luta dos movimentos sociais que levam as pautas do cotidiano para serem discutidas, levam para a universidade a luta.

As políticas assistenciais são fruto de muita luta que não acabou com a consolidação da PNAES. A consolidação do programa foi apenas o primeiro passo de uma luta que se dá todos os dias ao reafirmarmos a sua importância e ao assegurarmos a sua continuidade. Continuidade essa que a todo momento se vê ameaçada, seja por cortes no orçamento ou por uma lógica mercantil que nega qualquer papel social que a universidade venha a ter.

Garimpar os meios de sobrevivência dentro da universidade, como eu fiz, não deveria ser necessário. Isso depende uma reorganização diária, uma normatização que pode sobrecarregar a experiência universitária, pode até mesmo acarretar uma atividade impedida. Existe uma sobrecarga de trabalho onde além de cumprir com as atividades acadêmicas, o estudante precisa garantir a sua subsistência. Portanto, sustentar a formação universitária diz respeito a como se manter financeiramente na vida acadêmica, mas além disso, diz respeito também a um sustentar como alicerce, como suporte coletivo acessado e construído pelo estudante para garantir a sua permanência.

É em meio a todas essas controvérsias e na aposta no coletivo que essa pesquisa de deu. Desse caminho novas perguntas surgem, em especial, as ligadas aos estudantes egressos. A universidade muda a vida desses cotistas, mas os desafios após a formação só se renovam. Garantir a permanência é um desafio, mas a partir desse cenário como pensar em uma política de apoio para os estudantes egressos? Essa é uma discussão fundamental quando vamos falar sobre a mudança de vida da população que tem o privilégio de cursar o ensino superior público. Questão essa que fica para discussões futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. **Que coisa do capeta, eu não sou obrigado a me sentir mal por não ter tempo pra estudar pra todas as matérias #nãoénormal**. 4 nov 2016. Twitter: @guilhrmhalves. Disponível em: <https://twitter.com/guilhrmhalves/status/794486727842955264>. Acesso em: 1 maio 2021.
- ANDIFES. Estatuto Andifes, 2008.
- ANDIFES. Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2007.
- ANDRADE, A. et al. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-846. 2016.
- ARAÚJO, M. E NUNCA ME CANSAREI DE REPETIR E REPETIR: sabe essas merdas todas rolando na vida acadêmica? então: #NãoÉNormal [...]. 30 jan 2018. Twitter: @musaraujo. Disponível em: <https://twitter.com/musaraujo/status/958315283898359814?s=20>. Acesso em: 1 maio 2021.
- ARAÚJO, M. Saúde mental na universidade #NãoÉNormal. YouTube, 30 maio 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kZiUP1aG16Y>. Acesso em: 26 maio 2022.
- ARMAROLI, A. C. **O gerenciamento participativo e a usinagem dos ofícios: Cabeça pensante solta dentro da empresa**. Niterói: UFF/PPGPSI, 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.
- ASSIS, A.; OLIVEIRA, A. Vida universitária e Saúde Mental: Atendimento às demandas de saúde e Saúde Mental de estudantes de uma universidade brasileira. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Santa Catarina, v. 2, n. 4-5, p. 163-182. 2011.
- BARROS, P. Relatório Final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2020/2021. 2021.
- BARROS, P. Relatório Final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2021/2022. 2022.
- BOHRY, S. **Crise Psicológica do Universitário e Trancamento Geral de Matrícula por Motivo de Saúde**. Brasília: UnB, 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2007.
- BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

BRASIL. Decreto 7.234 de 19 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

BRASIL. Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 78.296, de 19 de agosto de 1976. Concede reconhecimento aos cursos de Psicologia, de Bacharelado e de Formação de Psicólogo da Universidade Federal Fluminense com sede na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro.

BRASIL. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.

BRASIL. Reestruturação e Expansão Das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007.

BRITO. Relatório Final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2016/2017. 2017.

BRITO. Relatório Final do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2017/2018. 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CARNEIRO, A.; SAMPAIO, S. M. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, Sônia Maria (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 53-69.

CEPSI – COLETIVO ESPORTIVO DE PSICOLOGIA. 2021?! | CEPSI: Games! 🎮. YouTube, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X9WrwplwPZk>. Acesso em: 8 nov. 2022.

CERCHIARI, E.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 252-265. 2005.

CERVO, M. **#NãoÉNormal ver todos teus amigos em situação de isolamento ou depressão na universidade**. [youtube.com/watch?v=kZiUP1...](https://www.youtube.com/watch?v=kZiUP1...) 6 jun 2017. Twitter:

@matheuscervo. Disponível em: <https://twitter.com/matheuscervo/status/871958263805480960>. Acesso em: 1 maio 2021.

CHAVES, J. **Produzindo subjetividades: um estudo sobre a atividade de profissionais de saúde em formação no hospital do instituto nacional de infectologia**. Niterói: UFF/PPGPSI, 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

CLOT, Y. **A Formação pela análise do trabalho: por uma terceira via. Em: maneiras de agir, maneiras de pensar em formação**. Tradução: Cláudia Osorio, Kátia Santorum, Suyanna Barker. Em: *Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação*. 2000.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade. Niterói: **Fractal**, v. 22, n.1, p. 207-234. 2010a.

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2013.

CNPQ. Resolução Normativa RN-017/2006. Bolsas por Quota no País.

COMISSÃO ORGANIZADORA DO I FÓRUM DE AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO – IPSI/2021. Relatório do I Fórum de Avaliação do Ensino Remoto – IPSI/2021. 2021.

CONCEIÇÃO, C. **A formação pela ação: experimentando o ofício de analista de trabalho pela perspectiva da Clínica da Atividade**. Niterói: UFF/PPGPSI, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

COSTA, V. **Do “sofrimento psicológico” entre universitários: uma etnografia com jovens estudantes e grupos terapêuticos**. São Carlos: UFSCar, 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2010.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. traduzido por Ana Maria F. Teixeira. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250. 2017.

DAPSI UFF – NITERÓI. Seguimos lutando contra o ensino remoto! Niterói. 17 set 2020. Instagram: @dapsiuff. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CFQhRXapCd-/?utm_source=ig_web_button_share_sheet. Acesso em: 26 maio 2022.

EVENTOS PSICOLOGIA – UFF. Fórum de Avaliação do Ensino Remoto – IPS/UFF – 2021. Youtube, 25 out 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vd0cT0RUnHI&t=365s>. Acesso em: 26 maio 2022.

FIGUEIREDO, R.; OLIVEIRA, M. A. Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, p. 05-14. 1995.

FONAPRACE. Regimento do Fonaprace, 2014.

FONAPRACE/ANDIFES. I Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 1997.

FONAPRACE/ANDIFES. II Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2004.

FONAPRACE/ANDIFES. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2011.

FONAPRACE/ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2018.

GODOY, N. **Ampliando o conceito do poder de agir: Uma proposta de diálogo entre a Clínica da Atividade e a Fenomenologia Existencial**. Niterói: UFF/PPGPSI, 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022.

GROSSO, G. **Hoje estava conversando com uns conhecidos da faculdade e acabamos falando de problemas que passamos por causa da faculdade[...]**. 18 jul 2018. Twitter: @ggrosso_. Disponível em: https://twitter.com/ggrosso_/status/1019625259119579136. Acesso em: 1 maio 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). 2015.

INEP. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. 2008.

INEP. Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas. 2016.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior. 2019.

INEP. Mais de 5 milhões de participantes estão confirmados para a edição do exame em 2019. 2019.

INEP. Participantes com direito à isenção da taxa de inscrição do ENEM 2019. 2019.

INEP. ENADE/SINAES. Relatório do Curso – Psicologia – Universidade Federal Fluminense Niterói. 2012.

INEP. ENADE/SINAES. Relatório do Curso – Psicologia – Universidade Federal Fluminense Niterói. 2015.

INEP. ENADE/SINAES. Relatório do Curso – Psicologia – Universidade Federal Fluminense Niterói. 2018.

JUNQUEIRA, T. **Monitoria em tempos de pandemia: os desafios do ensino remoto na disciplina Ética e Informação na Universidade Federal Fluminense - UFF**. 2021. Trabalho

de conclusão de curso (Graduação em Arquivologia) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

LIMA, K. M. **Tecendo a atividade plural – Ressonâncias entre a noção de poder de agir e a formação de Residentes em Enfermagem Obstétrica**. Niterói: UFF/PPGPSI, 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MARTINS, A. C. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002.

MAZZETO, A. C. **Mediação e acesso à informação no contexto da pandemia de COVID-19: o papel das bibliotecas da Universidade Federal Fluminense no apoio ao Ensino Remoto Emergencial**. Niterói: UFF/PPGCI, 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

NERY, M. et al. Um novo universitário: estudantes de origem popular na Ufba. In: SAMPAIO, S. M. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 93-113.

NOGUEIRA, M. J. **Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade**. Alameda da Universidade: ULisboa, 2017. Tese (Doutorado em Enfermagem). Escola Superior de Enfermagem de Lisboa da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2017.

Organização Mundial da Saúde (OMS). *Constituição da Organização Mundial da Saúde*, adotada pela Conferência Internacional de Saúde. 1946.

OSSE, C. M.; COSTA, I. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia*, Campinas. 2011, v.28, n.1, p.115-122, 2011.

PENA, M. A.. **Caminhos de estudantes participantes da Política de Ação Afirmativa: oportunidades e desafios no ensino superior**. Mariana: UFOP, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, 2017.

PERILLO, L. **NÃO É NORMAL você afundar a cabeça na mesa da biblioteca e pega no sono porque está tão exausto de estudar por horas a fio em casa #SaúdeMentalUniversitária #NãoÉNormal**. 20 jun. 2018. Twitter: @perillo_. Disponível em: https://twitter.com/perillo_/status/1009482359987691520. Acesso em: 1 maio 2021.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

REYNOLDS, M. E. **Não Dormir pra ter que fazer trabalho/estudar pra prova #NãoÉNormal**. 28 out 2016. Twitter: @dudareynolds. Disponível em: https://twitter.com/jotap_rios/status/1121061622670397441. Acesso em: 1 maio 2021.

RIBEIRO, D. **A Universidade necessária**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

ROCHA, M. **Tenho pena de vc q acha normal acabar com a saúde mental para ser um ótimo aluno. #Naoenormal #UNIP #UFV #arquitetura[...]**. 12 jun 2017. Twitter: @MenkyRocha. Disponível em: <https://twitter.com/MenkyRocha/status/874102313346060289>. Acesso em: 1 maio 2021.

RODRIGUES, R. **Jogar saúde mental universidade no youtube e ver q realmente esse sofrimento não é só meu e q #NãoÉNormal dá um alívio tão grande**. 7 ago 2017. Twitter: @rerogrigs. Disponível em: <https://twitter.com/dudareynolds/status/791832658091409408>. Acesso em: 1 maio 2021.

ROSA, R; SILVA, C; BARROS, M. E. A análise da atividade como meio para a formação no trabalho em saúde. Campina Grande: **Mnmosine**, v. 15, n. 1, p. 298-317. 2019.

ROSA, R. **Terapia ocupacional e Clínica da Atividade: Intercessões nos debates da atividade de formação**. Niterói: UFF/PPGPSI, 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

SILVA, C.; RAMMINGER, T. O trabalho como operador de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4751-4758. 2014.

SILVA, C. Pesquisa e intervenção em clínica da atividade: a análise do trabalho em movimento. In: **Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho**. São Paulo: ATLAS, 2014. p. 81–99.

SOUTO, A. **Escrever é uma viagem – A atividade de criação literária no desenvolvimento dos turistas aprendizes**. Niterói: UFF/PPGPSI, 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

SOUZA, D; MIRANDA, J. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020.

TEIXEIRA, A. M. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 27-51.

TEIXEIRA, C. **Programas institucionais de permanência e seus impactos nas trajetórias de estudantes de origem popular – O caso da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: UFF/PPGPS, 2009. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2009.

TEIXEIRA, M. A. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. São Paulo: **Psicologia Escolar e Educacional**, v.12, n.1, p.185-202. 2008.

UNICEF/CENPEC EDUCAÇÃO. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto de expansão e reestruturação**. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução nº160/2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense e dá outras providências.

VIANA, V. **Proposta de Programa de Atenção Psicossocial para estudantes da Universidade Federal da Integração latino-americana - UNILA**. Florianópolis: UFSC. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) - Programa de Pós- Graduação em Saúde Mental e Atenção Psicossocial da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2016.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237. 2006.